PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 4 15 LUTEGO 1936 ROK XV

PŁEĆ WYCHOWAWCY A PŁEĆ WYCHOWANKA.

Pracując w szkolnictwie powszechnem trzynasty rok i będąc wychowawcą klas, poczynając od I aż do VII włącznie, spotykałem się w jednym roku ze szczerością i zaufaniem wychowywanej klasy, a w drugim naodwrót — z niedowierzaniem. Zastanawiałem się, czy nie zachodzi jakiś związek pomiędzy płcią wychowawcy a płcią wychowanka w poszczególnych okresach jego rozwoju.

W szkole, w której pracuję, jest nas 11 nauczycieli i 5 nauczycielek. W rozmowie z gronem nauczycielskiem dowiadywałem się o tem, że wielu z grona obserwowało także powyższe zjawisko, ale nie zdawało sobie sprawy z niego.

Zwróciłem się do studjów nad *Psychologją dziecka i pedagogiką eksperymentalną* dra E. Claparède'a i w rozdziale V p. t. „Psychologja wychowawcy" znalazłem podrozdział „Płeć", gdzie Claparède wysuwa analogiczne zagadnienie, pisząc: „Czy lepiej jest powierzać dzieci mężczyznom czy kobietom? Poczynając od jakiego stopnia nauczania jest korzystne, aby nauczyciel był tej samej płci co uczniowie?" Po głębszem zastanowieniu się nad zagadnieniem wpływu płci wychowawczej na płeć wychowanka doszedłem do wniosku, że zagadnienie to jest bardzo zawiłe i trudne do rozwiązania. Postanowiłem więc przyczynowo zbadać, jak sama dziatwa odczuwa na sobie wpływ wychowawczy różnej płci wychowawców. Badanie oparłem na ankiecie, na własnych obserwacjach, na obserwacjach osób trzecich oraz na literaturze. Ankieta zawierała następujące pytanie: „*Przy kimbyś chciał (chciała) uczyć się, czy przy panach, czy przy paniach, i dlaczego?*

Na to pytanie uzyskałem odpowiedzi od 286 dzieci naszej 7-klasowej szkoły, poczynając od klasy III wzwyż. Odpowiedzi podzieliłem na poszczególne roczniki: starsze od 12 roku wzwyż i młodsze od 9 roku do 12 włącznie. Podział ten oparłem na

okresach rozwojowych Piageta (4).*) Z końcem bowiem 8 roku — jak stwierdza Piaget — zanika myślenie przedprzyczynowe dziecka, rozwija się natomiast poczucie prawdziwej przyczynowości i uzasadnienia logicznego, a z końcem 12 roku zanika przeważnie synkretyzm słowny rozumienia i rozumowania a rozwija się myślenie abstrakcyjno-analityczne. Zestawiłem też oddziały III—IV i V—VI—VII, oraz chłopców i dziewczynki w osobnych rubrykach. Ankietę przeprowadziłem w końcu maja roku szk. 1933/34 osobiście w każdej klasie. Chociaż w tych klasach sam też nauczam (za wyjątkiem klasy III), nie wpłynęło to, mojem zdaniem, na wynik ankiety, gdyż:

1) każdorazowo zaznaczałem, że dziatwa powinna być szczera w wypowiadaniu swych myśli, 2) ankiety były bezimienne, 3) aby dziatwę do szczerości zachęcić, nie zbierałem sam kartek, ale wybrany przez dziatwę delegat. Wybór delegata następował przed rozdaniem ankiety. W czynnościach przygotowawczych do przeprowadzania samej ankiety wzorowałem się na pracy dr. M. Librachowej p. t. *Rozumowanie dzieci.*

Dziatwa więc wypowiedziała się — mojem zdaniem — szczerze, a materjału do sądów miała poddostatkiem, gdyż w ciągu siedmiu ubiegłych lat była uczona przeważnie przez 60% nauczycieli a 40% nauczycielek. Odpowiedzi dziecięce poprawiłem ortograficznie, a w kilku jedynie miejscach stylistycznie, nie zmieniając istotnej treści motywu, aby móc je poszeregować.

Motywy dziecięce uporządkowałem w następujące grupy:

1) 1—6 mają związek z karnością,
2) 7—18 z metodą prowadzenia nauki,
3) 19—28 z okresami dojrzewania płciowego,
4) 29—30 z obojętnością dla płci,
5) 31 z poradnictwem zawodowem,
6) 32—34 ze szczerością lub kłamstwem,
7) 35 z afektami wychowawcy,
8) 36 bez motywów.

Rozpatrzymy teraz każdy motyw i każdą ich grupę osobno, porównywując otrzymane wyniki z własnemi spostrzeżeniami oraz wnioskami innych psychologów, w celu wyciągnięcia wniosków praktycznych.

---

*) Cyfry w nawiasach odnoszą się do wykazu literatury, podanej w końcu artykułu. Red.

I. Motywy, związane z karnością.

W motywie pierwszym: „Nie jest zawsze tak srogi", 13 chłopców i 25 dziewczynek, razem 13% dzieci, zarzuca nauczycielom „zbytnią stałą srogość" i zaledwie tylko 4 chłopców i 2 dziewczynki, czyli 2% „zarzuca srogość nauczycielkom".

Srogość ta może mieć związek: 1) z nauką szkolną, odrabianą przez dziatwę, 2) z zachowaniem się dziatwy w szkole i poza szkołą. Mojem zdaniem zachodzi tu wypadek drugi, gdyż motyw 7 wyraźnie wyjaśnia, że nauczyciele potrafią przystępniej podać materjał naukowy niż nauczycielki. Za przyjęciem drugiego wypadku przemawiają kategorycznie motywy 6, 8, 9 i 10. Gdzie źródło tej surowości u nauczycieli?

Zdawiendawna kobiecie przypadło w udziale od przyrody, a potem i od układu stosunków społecznych, zostać naturalną wychowawczynią potomstwa. Zdolności te obecnie kobiety dziedziczą, jako związane organicznie z ich konstytucją. Pomiędzy dzieckiem a matką najwcześniej zawiązuje się — jak tego chce Freud i jego szkoła — miłość seksualna, której bodźce do okresu dojrzewania są rozrzucone po całem ciele dziecka. Kobieta ma silniej rozwiniętą intuicję w odczuwaniu niedoli dziecka, a jej łagodność i poświęcenie się dla dziatwy nie zna czasem granic.

Kobieta, jako wychowawczyni, najwięcej pociąga swoją łagodnością dziatwę młodszą, szczególnie płeć żeńską, natomiast u starszych chłopców zaufanie poważnie traci, u dziewczynek zaś żadna zmiana nie zachodzi.

Mężczyzna, zmuszony stale zarobkować, nie może przebywać zawsze z dziećmi, więc też i jego stosunek jako nauczyciela do dzieci jest więcej szorstki, nie może on tak bardzo — bez swojej zresztą winy — spoufalać się z dziećmi.

Jeżeli teraz zwrócimy się do psychiki dziecka i od tej strony spojrzymy na naszą wobec niego srogość, to przekonamy się, iż ta srogość często wypływa z tego, że my to dziecko uważamy za *homunculus*, i z tego powodu żądamy od niego wykonywania takich czynów, które leżą poza sferą świadomości psychiki dziecka. Nie chcemy uznać odrębności jakościowej tej psychiki; chcemy, aby dziecko było manekinem wtedy, kiedy ono też ma swoje potrzeby, swój świat myśli, uczucia i woli.

Łamiemy często charakter dziecka jedynie dłatego, iż on objawia się w takiem zachowaniu się, którego my dorośli nie chcemy zrozumieć. To też słusznie twierdzi Goethe, że „przyszła siła woli kryje się w dziecinnym uporze, i w każdej wadzie dziecka tkwi zdrowy zawiązek jakiejś przyszłej zalety, jak nieomal każda wada jest tylko twardą skorupą, zawierającą w sobie jądro jakiejś cnoty.“ (6, str. 73).

Świat zewnętrzny, do którego wchodzi dziecko, jest ukształtowany przez człowieka dorosłego i my bardzo niesłusznie wymagamy, aby dziecko odrazu było gotowe i doskonałe. Popełniamy wielki błąd, nie zwracając uwagi na potrzebę ukształtowania otoczenia, w którem dziecko wzrasta.

Nawet gdyby wychowawca stwierdził, że zło tkwi w samem dziecku, i wtedy radzi E. Key postępować bardzo oględnie. Przytacza, że „najsubtelniejszym fortelem wychowawcy jest wstrzymać się narazie od nagany, a dopiero pośrednio, przy sposobności zdanie swe wyrazić, przez co doprowadza się wychowanka do samokrytyki“ (6, str. 69).

Dziatwa często popełnia czyny zdrożne, bo nie przedstawia sobie wrażenia, jakie jej czyny mogą wywrzeć na innych. Dziatwa żyje życiem dzisiejszem, nie analizuje wczorajszego i nie zastanawia się nad przyszłem. Możemy więc twierdzić stanowczo, że większość występków dziecięcych nie ma podłoża świadomego, chyba że są to dzieci bardzo zepsute. Zresztą nawet najwięcej zepsute dziecko ma w głębi swego umysłu jakieś cechy szlachetne. My, wychowawcy, jesteśmy przecież postawieni, aby nietylko karcić, lecz tworzyć charaktery moralne. To też słusznie Foerster powiada, że „przy udzielaniu nauki należy starać się podkreślić jakiś szlachetny rys charakteru u winowajcy i całą wiarę w poprawę należy oprzeć na owym podkreślonym rysie“ (7, str. 200).

Z tego, co o karności powiedziano, wynikają wnioski praktyczne:

1) Wychowawstwo klas młodszych obu płci należy powierzać nauczycielkom. 2) Wszystkie przewinienia dzieci należy traktować życzliwie, jako pochodzące z ich egocentryzmu. 3) Przy karaniu zwracać uwagę na środowisko dziecka i swe własne usposobienie.

Motyw drugi: „Więcej sprawiedliwie i srożej ucznia trzyma", chociaż reprezentowany jest przez 3 uczniów, też potwierdza tezę, że nauczyciele są surowsi od nauczycielek. Z drugiej strony ten 1% dzieci, które już teraz wykazują silne poczucie sprawiedliwej srogości, da w przyszłości kierowników i organizatorów życia zbiorowego.

Motyw trzeci: „Bo pan zostawia po lekcjach, a pani zapisuje do dziennika", potwierdza wniosek, wyprowadzony poprzednio. Dziecko więc woli pana. Motyw jest tem ciekawszy, że odsłania wiele z umysłowości dziatwy. Jest to napewno dziecko najtrudniejsze w prowadzeniu, gdyż ono teraz już karę zmysłową lekceważy, a za wyższą uznaje karę moralną. Jest to może przyszły moralista. Przy nieodpowiednim systemie traktowania, kiedy nie pogłębimy znaczenia kary moralnej, może stać się największym międzynarodowym zbrodniarzem. Charakterystyki bowiem tych zbrodniarzy dowodzą, że będąc jeszcze dziećmi, palili sobie z upodobaniem ręce na ogniu w celu zahartowania się.

Motyw czwarty jest jakby zaprzeczeniem poprzednich wywodów o surowości każdej płci wychowawców. „Dziecko woli nauczyciela, bo nie zostawia bez obiadu". Motyw podany jest tylko przez jedno dziecko, a więc wypadek ten jest sporadyczny. Może nauczycielka podenerwowana zostawiła to dziecko raz bez obiadu i ten wypadek zadecydował o jego nieprzyjaznym stosunku do nauczycielki. Zresztą wszelkie wywody w dziedzinie psychologji nie są stuprocentowemi aksjomatami, jak to ma miejsce w matematyce.

Motyw piąty: „Bo jest dobry(a)", w zupełności potwierdza tezy, wyprowadzone w motywie pierwszym. Za nauczycielem opowiada się 8 dzieci, co stanowi 3%, a za nauczycielką 18 dzieci czyli 7%. Jest to dziatwa młodsza. Motyw ten początkowo chciałem włączyć do pierwszego, ale umyślnie go zostawiłem, gdyż bardzo wyraźnie potwierdza wyniki badań Piageta nad synkretyzmem dziecięcym (4). Dziecko jeszcze w tym wieku nie analizuje cech wychowawcy lecz ujmuje go globalnie, jako dobrego lub złego.

Ostatni motyw, szósty z odniesionych do karności: „Lepiej zawsze potrafi utrzymać porządek w klasie", jest zgodny częściowo z motywem drugim. Za nauczycielem, jako ostoją

porządku i dyscypliny, chociaż surowej, wypowiadają się bezapelacyjnie starsze dzieci: zarówno chłopcy jak i dziewczynki. Razem woli nauczyciela 11 dzieci, co stanowi 4%, za nauczycielką 0%. Wypowiadająca się tu dziatwa będzie stanowiła w przyszłości jądro karności i porządku w społeczeństwie.

Kończąc rozpatrywanie motywów, związanych z karnością, do wniosków, wyprowadzonych przy motywie pierwszym, dodać należy następujące: 1) Klasy starsze szkół wyżej zorganizowanych obsadzać siłami męskiemi. 2) Nauczyciele, uczący i wychowujący klasy młodsze, powinni bezwzględnie zdobyć się na bardziej serdeczne traktowanie młodszej dziatwy, jej kaprysów nieświadomych, aby przedwcześnie nie łamać charakteru dziecka.

Wypowiedziane poglądy zgadzają się w zupełności z wynikami prac innych autorów już cytowanych. Podam jeszcze na zakończenie tego rozdziału o karności głębokie myśli Fr. Foerstera, który powiada: „Prawdziwa dyscyplina, pogłębiona dzięki staraniom o rozwój charakteru, ułatwia ogromnie w klasie uczenie i myślenie" (7, str. 4). Istotnie, jest ważną rzeczą, aby nauczyciel znał dokładnie opinję młodzieży o swej praktyce dyscyplinarnej. Postępując w myśl tych zasad, wychowamy przyszłych obywateli kraju z moralnym charakterem.

II. Motywy, związane z metodami nauczania.

W motywie siódmym: „Lepiej wytłumaczyć może lekcję i lepiej uczy", za nauczycielem wypowiedziało się 12 chłopców i 7 dziewczynek, co stanowi 7% ogółu dziatwy; za nauczycielką 3 chłopców i 1 dziewczynka, czyli 1%. Skąd płynie taka przeciwstawność w porównaniu z karnością? Zrozumieć to nie jest trudno. Zgóry trzeba odrzucić pogląd, że mężczyźni przewyższają kobiety swemi zdolnościami, jako niezgodny ze stanem dotychczasowej wiedzy. Przyjąć natomiast należy, iż uzdolnienia te rozwijają się we wprost przeciwnych sferach umysłu. Kobieta zdobyła uzdolnienia — jak widzieliśmy — w dziedzinie opieki macierzyńskiej, daleko przewyższające zdolności mężczyzny, natomiast mężczyzna wyprzedził ją w dziedzinie systematyczności, dokładności i jasności swych myśli oraz wynalazczości. Różnice te w zdolnościach napewno wytworzyły się wskutek wielowiekowego jarzma, narzucanego kobietom — przez płeć męską.

Nauczycielka, będąc przejęta więcej stosunkiem uczuciowym do wychowanka, metodę tę stosuje i w dziedzinie nauczania. Nauczyciel natomiast, stojąc uczuciowo dalej od dziecka, stara się na nie wpływać refleksją, faktami objektywnemi, jest więc ekstrowertykiem. Aby jego fakty rozumowe trafiły do przekonania dzieci, musi wybrać odpowiednią metodę. Metod tych ma poddostatkiem, jak np. systemy: batawski, manheimski, ośrodków zainteresowania Decroly'ego, projektów Stefensona, daltoński Parkhurst, zbiorowo-indywidualizujący Nawroczyńskiego, winnetkowski i inne. (19, str. 20.) Widocznie więc nauczyciel częściej urozmaica naukę i czyni ją objektywniejszą niż nauczycielka.

Na poparcie mych dowodów przytoczę za prof. Baleyem słowa innych psychologów. „U kobiety uczucia — powiada Heymans — wysuwałyby się na pierwszy plan, jako główna, ostateczna dźwignia, na której opierałyby się i z której wynikałyby wszystkie inne psychiczne różnice. Kobietę cechuje naogół, jak twierdzi zgodnie wielu psychologów, większa wzruszeniowość, emotywność, aniżeli mężczyznę" (15, str. 12—13.) Nauczycielka, ponieważ opiera się na stosunku uczuciowego macierzyństwa, jest źle rozumiana przez dzieci, natomiast nauczyciel, posuwając się ekstrowersyjnie za daleko, goniąc zbytnio za metodami, jest dobrze rozumiany przez dzieci, ale traci na prawdziwym, ojcowskim wpływie wychowawczym.

Prawdziwi więc wychowawcy i wychowawczynie, pomimo odziedziczonych różnic, aby podołać sztuce wychowania i kształcenia innych, muszą stale samowychowywać się i kształcić się i to w tych kierunkach, w których mają — jak wykazałem — swoiste braki. Tego też wymaga i L. Jeleńska, mówiąc, że „dorośli uważają siebie najczęściej za wzór dla dzieci, że wychowawcy uważają swe wychowanie za skończone... chyba dlatego, że już niczego od siebie nie wymagają" (22, str. 25).

Z powyższych rozważań widać, że nauczycielki widocznie więcej zadowalają się nauczaniem werbalnem, jako bliższem usposobienia uczuciowego, które jednak w praktyce zawodzi. Ważne w tej kwestji słowa wypowiedział Binet, że „najpoważniejszy zarzut przeciw przestarzałym metodom urzędowym, które wbrew najsłuszniejszej krytyce po dziś dzień panują wszechwładnie, jest to, że polegają one na ustnym wykładzie, którego

uczniowie biernie słuchają. Zamiast tłumaczyć pewne pojęcia, lepiej dziecko prowadzić tak, żeby je samo znajdowało; zamiast rozkazywać, lepiej pozostawić mu samorzutność czynu, sobie zaś zachować interwencję tylko w formie kontroli" (8, str. 145—8).

Z rozpatrywanych sądów należy wyprowadzić następujące wnioski praktyczne: 1) Na wszelkie kursy wiedzy technicznej skierowywać siły męskie, natomiast na kursy wiedzy humanistycznej — siły żeńskie. 2) Nauczanie przedmiotów technicznych lub opartych na techniczności powierzać nauczycielom, nauczanie przedmiotów humanistycznych — nauczycielkom. 3) Częściej powierzać nauczycielom niż nauczycielkom organizację i prowadzenie muzeów szkolnych. 4) Częściej powierzać nauczycielkom organizację wszelkiego rodzaju imprez szkolnych.

M o t y w ó s m y, przyznający nauczycielom „silniejszy głos, a wobec tego i lepsze rozumienie" przez dziecko, jest bardzo odosobniony, bo wypowiedziany przez jedno dziecko i leży w sferze uzdolnień fizycznych.

Nic temu zaradzić nie może, jak tylko umiejętne budowanie szkoły. Wznosząc szkołę, należy dokładnie obliczyć wymiary klas, oraz użyć odpowiedni materjał budowlany, aby do minimum obniżyć powstający zazwyczaj w dużych gmachach pogłos. Nauczyciel natomiast ze swej strony powinien drogą eksperymentalną zbadać słuch i uwagę dziatwy i odpowiednio ją rozsadzić w ławkach (24.)

W m o t y w i e d z i e w i ą t y m: „Więcej bywał po świecie i lepiej o wszystkiem potrafi opowiadać", jest właśnie dziwne to, że sukces zdobywa nauczyciel i to zarówno u chłopców jak i u dziewczynek. Wypowiedziało się za nim 3 dzieci czyli 1°|₀.

Wątpię, żeby nauczyciel naprawdę był „więcej bywały po świecie". Gra tu rolę jego usposobienie ekstrowersyjne. Nauczyciel czuje potrzebę, aby to, co widział i słyszał, przekazać osobom trzecim. Nauczycielki, wskutek swego usposobienia uczuciowego, uważają za zbyteczne dzielić się z dziatwą swemi spostrzeżeniami, nieopartemi na uczuciu. Objektywne barwne opowiadanie nauczyciela więcej przemawia do dziatwy, niż subjektywne uczuciowe nauczycielki, gdyż — jak słusznie zauważa E. Key — „fantazja dziecka domaga się pełnych, całkowitych

i głębokich wrażeń jako materjału dla swej niezmordowanej pracy obrazowania i przeobrażania“ (6, str. 146).

Należy wystrzegać się jednak, aby te opowiadania nie zniweczyły zmysłu rzeczywistości u dziecka, bo „wychowawca — mówi Dewey — który bez przerwy bawi swych uczniów nowościami, który w nich bez przerwy wprawia w ruch pewne czynności umysłowe, dochodzi do tych samych rezultatów, co i wychowawca, który tłumi wiecznie inicjatywę ucznia pod pozorem, że trzeba, aby dziecko nabrało wprzód wyższych i doskonalszych zainteresowań człowieka dorosłego“ (2, str. 59).

Motyw dziesiąty: „Można lepiej chodzić na wycieczki i tam czas wykorzystać“, rozbił się: w trzech wypadkach *primo* nauczyciel, a w jednym nauczycielka. Za nauczycielem wypowiadają się i starsi i młodsi chłopcy, a za nauczycielką starsza dziewczynka. Głos tej dziewczynki dowodzi, że jej zainteresowania jako kobiety zaczynają skierowywać się w inną stronę, niż u chłopców. Chłopcy na wycieczkach więcej obserwują, a dziewczynki spędzają czas na rozrywkach uczuciowych. Dziewczynka ta należy widocznie do typu romantycznego, jednego z pięciu, które Elza Croner zdołała ustalić wśród uczących się dziewcząt (9). Należałoby uważać, aby tej dziewczynce niewinne marzycielstwo nie zastąpiło konkretnego życia.

Motyw jedenasty: „Więcej stanowczo wymagają odrabiania lekcyj“, nie zamieściłem w motywie drugim dlatego tylko, że nie posiada on cechy „sprawiedliwość“. We wszystkiem innem z motywem drugim się zgadza.

Motyw dwunasty: „Jest mniej wymagalny(a)“ i trzynasty: „Jest dobry na stopień“, są do siebie podobne i dlatego omówimy je razem. Motywy te są bardzo ciekawe. Za nauczycielką wypowiedziało się 15 dzieci, t. j. 5%, za nauczycielem 7 — czyli 2%.

Nigdy nie uwierzę, aby nauczycielki mniej dbały o wzbogacenie i rozwój umysłu dziecka. Mniejsza wymagalność ma tu podłoże psychologiczne, nauczycielki nawet nie uświadamiają jej sobie. Mniejsza wymagalność płynie tu z nastawienia uczuciowego nauczycielki, dla którego to nastawienia szczegóły, czyniące bądź to lekcję, bądź inną pracę dziecięcą zupełnie wyraźną i dokładną, nie mają większej wartości i są z reguły

nieświadomie pomijane. Nauczycielki, przy swem nastawieniu uczuciowem i rozwiniętym instynkcie macierzyńskim, często same wyręczają dzieci, zamiast żądać od nich samodzielności w pracy. Bardzo słuszną — zgodną z mojem wyjaśnieniem — odpowiedź na zagadnienie mniejszej wymagalności nauczycielek, przytoczę z dzieła Foerstera, a mianowicie, prof. uniwersytetu kolumbijskiego Sachs pisze: „Nauczycielki, przy wszystkich swoich macierzyńskich instynktach, raczej usuwają dziecku przeszkody i trudności z drogi, zamiast wywołać w niem osobistą energję celem ich przezwyciężenia. Pragnienie poświęcenia się dla drugiego, wrodzone płci słabej, jest wielką przeszkodą dla gruntownej i skutecznej nauki szkolnej“ (7, str. 130). Przytaczam też za Foersterem bardzo słuszne słowa, które powiedział Nietzsche: „Nie kocham kraju, płynącego mlekiem i miodem — lecz cenię ten, który czyni człowieka twardym“ (7, str. 130). To też staje się jasnem, dlaczego w krajach o umiarkowanym klimacie, gdzie trzeba było dość usilnie walczyć z przyrodą, rozwinęła się najwyższa kultura duchowa i materjalna, nie zaś w krajach równikowych, gdzie i bez tej walki może człowiek istnieć, lub w krajach zimnych, gdzie ta walka była ponad siły człowieka.

Zwrócimy się teraz do psychologji dziecka i oświetlimy następujące sprawy:

1) Czy mniejszą wymagalność odnosi dziatwa do przedmiotów nauczania, czy do zabiegów wychowawczych?

2) Czy mniejszą wymagalność chwali dziatwa rodziców bogatszych czy biedniejszych?

3) Czy żądanie mniejszej wymagalności płynie z funkcyj psychicznych umysłu dziecięcego, czy z błahych powodów?

4) Dlaczego mniejszej wymagalnośei żądają więcej dziewczynki niż chłopcy?

Sprawy te w bieżącym roku szkolnym pilnie obserwowałem i doszedłem do kilku wniosków. Dziatwa rodziców biedniejszych odnosi wymagalność do zabiegów wychowawczych, a rodziców bogatszych do przedmiotów szkolnych. I nic dziwnego. Rodzice biedni nie mają czasu z powodu pracy zająć się stroną moralną dziecka, albo sami nie są przygotowani do tego; rodzice zaś bogatsi, przez wielkie udzielanie się sprawie wychowawczej, pieszczą zbytnio dziecko i ono odczuwa potem ciężar nauki szkolnej.

Zagadnienia te obecnie napewno znikną z powodu wprowadzenia jednolitości szkolnictwa, tak oddawna propagowanego przez J. Joteyko (17). Należy jeszcze koniecznie wprowadzić do naszych szkół selekcję uzdolnień młodzieży, podniesioną też przez J. Joteyko i E. Key, która pisze, że „syn hrabiego i syn chłopa zamienią się na miejsca, jeżeli okaże się, że natura przeznaczyła pierwszego na stajennego chłopca, a drugiego na męża stanu“ (6, str. 182).

Dziecko bogatsze nie może doczekać się końca lekcji, a przecież wypadałoby, by ono, jako więcej inteligentne, lekcją było przejęte. Dziecko biedne zachowuje się spokojnie. Może to płynie z przesytu u pierwszego, a głodu materjalnego u drugiego, które drogą oświaty pragnie sobie zdobyć w przyszłości niezależną pozycję materjalną. Przytaczam słowa Foerstera, jakby wyjęte z mojej obserwacji: ,,Słusznie powiada pedagog angielski Bombas Smith, że „chłopiec, który w czasie całej drugiej połowy godziny spogląda na zegarek, będzie kiepskim urzędnikiem i pracownikiem“ (7, str. 141).

Przyjmując z uznaniem pęd warstw niższych ku oświacie, musimy jednak pamiętać o proroczych słowach Foerstera, że „moralne wychowanie jest tem ważniejsze, że im więcej wykształcony jest człowiek, wyłącznie intelektualnie, tem łatwiej przedzierzga się w najdzikszą, nieumiarkowaną ze wszystkich istot“ (7, str. 2). A w tem właśnie wychowaniu moralnem powinniśmy kształtować charaktery, pędzących ku oświacie warstw niższych.

W żądaniu dla siebie mniejszego wymagania dziatwa często ma słuszność. Niekiedy nasza nauka przekracza siłę pojemności umysłu dziecięcego. Słusznie też podnosi J. Dewey, że „musimy więc dosłownie wychodzić z dziecka, brać je za przewodnika. Ono jedynie określa jakość i ilość materjału, który wychowawca ma mu podawać do poznania. Dotychczas a często i obecnie postulat ten wychowawcy lekceważą i dlatego to nauka stała się synonimem ciężaru i brzemienia, a lekcje przybrały postać zadań do odrobienia“ (2, str. 93).

Dziewczynki dlatego żądają większej względności przy ocenie, gdyż jako istoty o kierunku przeważnie uczuciowym, skłonne są do głębszego przeżywania niż do odbierania. Śmiem twierdzić, że żądanie mniejszej wymagalności, podniesione

przeważnie przez dziewczynki, odnosi się do nauk ścisłych. Tumlirtz w swoich badaniach stwierdził, że dziewczynki wykazują większy brak zdolności w naukach, które opierają się na rzeczowo-technicznej lub umysłowo - symbolicznej konstruktywności (14). Naukami takiemi będą fizyka, chemja teoretyczna, geometrja itp. Na tę cechę psychiki dziewcząt nauczyciel w czasie przeprowadzania lekcji powinien zwracać baczniejszą uwagę.

Motyw czternasty: „Dba o porządek i czystość i by każdy miał korzyść z nauki", wypadł na korzyść nauczycieli. Wypowiedziało się dwóch starszych chłopców i jedna młodsza dziewczynka, razem 1% dzieci. Uderza nas w tym motywie, że dziatwie nie obce jest zagadnienie przystosowania nauki do życia praktycznego, technicznego. Uważa, że to przystosowanie wprowadzić może tylko nauczyciel. A więc część dziatwy woli wychowanie empiryczne, niż wychowanie idealistyczne. Sprawa ta drobiazgowo jest już omówiona i zrealizowana przez J. Dewey'a, St. Halla, Mc. Dougala, Watsona, Foerstera i w. i. psychologów amerykańskich, angielskich i niemieckich. Na potwierdzenie zacytuję tylko sąd, wzięty z dzieła Fr. Foerstera, że „inteligencja wytresowana zapomocą książek, okazuje się często zupełnie „głupia" w zakresie zagadnień życiowych" (7, str. 232).

Motyw piętnasty: „Więcej można się nauczyć i lepsze stawia stopnie" składa się z dwóch zagadnień, z których pierwsze zostało omówione w motywie 7, a drugie w 12.

Motyw szesnasty: „Bo lubię te przedmioty, których uczy", pochodzi od starszego i młodszego chłopca i wypadł na korzyść nauczyciela. Motyw ten nie jest dostatecznie jasny. Nie widać z niego: 1) Czy dziecko, lubiąc nauczyciela z powodu jego zalet osobniczych czy związanych z płcią, lubi te przedmioty, których on uczy? 2) Czy lubiąc pewne przedmioty, których trafem uczy nauczyciel a nie nauczycielka, wybór swój skierowało na nauczyciela?

Mojem zdaniem, zachodzi tu częściej wypadek pierwszy i to z powodu cech, związanych z płcią. Może częściowo zachodzić i wypadek drugi, gdyż wśród dziatwy — jak stwierdził Binet — istnieją wielorakie typy umysłowe, które mogą być nastawione na te lub owe przedmioty szkolne (8). Za wypadkiem jednak pierwszym przemawiają następujące dane: 1) Bardzo

często, wprost przeciwne typy dziecięce lubią te same przedmioty. 2) Ten sam typ dzięcięcy, ciekawiący się pewnym przedmiotem, przy zmianie nauczyciela, do tego przedmiotu nabiera czasem apatji. 3) Ten sam typ dziecka interesuje się zupełnie skrajnemi biegunowo przedmiotami. Niezaprzeczenie więc tu — jak wzmiankowałem — odgrywają rolę uzdolnienia, związane z płcią męską.

W motywie siedemnastym: „Bo zadaje więcej lekcyj", wypowiada się chłopiec młodszy za nauczycielem. Motyw ten jest antytezą motywu 12. Dla tego dziecka należy zastosować wywody motywu 12, oraz w myśl B. Nawroczyńskiego musi być „otwarta droga do najwyższych szczebli na drabinie społecznej dla wybitnych inteligencyj i charakterów, niezależnie od urodzenia dziecka" (20, str. 38—39). Wypadek ten potwierdzają częściowo wyniki obserwacyj, dokonanych przez Foerstera, że „chłopcy nie lubią programu szkolnego, dostosowanego do ich dziecinnych i zmiennych kaprysów" (7, str. 128).

Dziecko to w przyszłości wyrosłoby z pewnością na „Übermensch", gdyby w szkołach był zastosowany dobór czyli selekcja pedagogiczna. Należałoby tylko stwierdzić rodzaj uzdolnienia tego dziecka i skierować go do odpowiedniej szkoły. Słuszna jest więc skarga na obecny stan naszych szkół E. Key, która mówi, że „szkoła nigdy nie dzieli klas według skłonności, uzdolnień i temperamentu dzieci, lecz według wieku i wiadomości; niejedno dziecko skazane jest na śmiertelne nudy i ogromną stratę czasu, gdy musi czekać na inne, by się z niem zrównało" (6, str. 169).

Motyw osiemnasty: „Bo te lekcje są bardzo ciekawe i lekkie", przypisuje dziatwa w dwóch wypadkach nauczycielom, a w jednym nauczycielkom. Rozpatrzmy ten motyw bliżej.

J. Dewey rozróżnia dwa rodzaje zainteresowania: 1) zainteresowanie zewnętrzne i 2) zainteresowanie wewnętrzne. Zainteresowanie zewnętrzne pobudza się drogą kary fizycznej lub duchowej. Można też uczynić w myśl zasady Fénelona „naukę ciekawą" przez sposób prowadzenia lekcji, układ materjału naukowego, względnie przez obfitą poglądowość. Przy tem zainteresowaniu często nasze wewnętrzne „ja" nie sekunduje naszym zmysłom przy odbieraniu wrażeń. Zainteresowanie wewnętrzne powstaje

wtedy, kiedy zbudzi się u wychowanka potrzeba osiągnięcia jakiejś wiadomości lub umiejętności. Przy tem zainteresowaniu nasze wewnętrzne „ja" nieodłącznie towarzyszy naszym zmysłom (2).

Nie mógłbym powiedzieć, żeby zbadana dziatwa pod pojęciem ciekawości w stu procentach rozumiała zainteresowanie wewnętrzne. To zainteresowanie całkowicie może uwydatnić się w szkole zorganizowanej tak, jak tego wymaga Dewey (3, str. 2). Z drugiej strony z pewnością twierdzę, że pod pojęciem ciekawości, dziatwa umiejscawia coś więcej niż tylko zainteresowanie zewnętrzne. Wyłączam z miejsca posługiwanie się przez wychowawców przymusem fizycznym przy wzbudzaniu zainteresowania.

W naszych warunkach szkolnych początkowo następuje przez podnietę zewnętrzną wywołanie u dziecka zainteresowania zewnętrznego, do którego to zainteresowania przyłącza się następnie wewnętrzne „ja" i zainteresowanie staje się wewnętrznem.

Zdolność więc dobierania odpowiednich podniet do zaciekawienia dziatwy przypisuje ona w większym stopniu nauczycielom. Głosy te pochodzą, jak widzieliśmy, od roczników młodszych a klas niższych. Zgodnie ze swym synkretyzmem słownym domaga się więc dziatwa od swych wychowawców płci obojga a szczególnie żeńskiej, większego uzmysławiania nauki. (Dok. nast.)

Wykaz literatury, cytowanej w tekscie.

1) E. Claparède — *Psychologja dziecka i pedagogika eksperymentalna.*
2) J. Dewey — *Szkoła i dziecko.*
3) „ — *Szkoła i społeczeństwo.*
4) J. Piaget — *Mowa i myślenie u dziecka.*
6) Ellen Key — *Stulecie dziecka.*
7) Fr. Foerster — *Szkoła i charakter.*
8) A. Binet — *Nowoczesne pojęcia o dzieciach.*
9) Elza Croner — *Psychika młodzieży żeńskiej.*
14) O. Tumlirtz — *Die seelischen Unterschiede zwischen den Geschlechtern in der Reifezeit.*
15) St. Baley — *Psychologja mężczyzny i kobiety.*
17) J. Joteyko — *Jedność szkolnictwa ze stanowiska psychologji i potrzeb społecznych.* „Polskie Arch. Psych.", Nr. 1, 2, r. 1926/27.
19) H. Rowid — *Szkoła twórcza.*
20) B. Nawroczyński — *Uczeń i klasa.*
22) L. Jeleńska — *Sztuka wychowania.*
24) T. Jaroszyński — *Metody badań psychologicznych w szkole.*

Oszmiana (woj. wileńskie). Andrzej Mamczyc.

NAUKA GEOGRAFJI A WYCHOWANIE OBYWATELSKIE.

Jakie korzyści ma odnieść z nauki geografji uczeń — jako obywatel i przyszły żołnierz.

Programy szkoły powszechnej, wskazując cele nauczania geografji, podkreślają wyraźnie, iż nauczanie to — oprócz zadań poznawczych — ma do spełnienia ważne zadania wychowawcze, ponieważ powinno ono przyczynić się w wielkiej mierze do „pogłębienia uczuciowego stosunku do ziemi ojczystej" i do wyrobienia w uczniach „czynnej postawy obywatelskiej".

W artykule niniejszym zamierzam wskazać, które punkty programu geografji zawierają treść, nadającą się najbardziej do spełnienia wymienionego celu. „Czynna postawa obywatelska" to gotowość do ofiarnej pracy na pożytek Państwa Polskiego, do bezgranicznego poświęcenia się dla dobra ogólnego; w naszych warunkach geograficznych (brak naturalnych granic obronnych i znajdowanie się w sąsiedztwie dwóch państw, posiadających ludność, przewyższającą liczebnie ilość mieszkańców Polski), pojęcia „obywatel" i „żołnierz" są nietylko bliskoznaczne, lecz i nierozdzielne, ponieważ w przyszłych dziejach naszych łatwo ponowić się mogą chwile, w których każdy obywatel w pełni wieku staje się żołnierzem.

Przypomnimy naprzód punkty programu, zawierające takie wiadomości i sprawności, które nabiorą praktycznego znaczenia dla ucznia szkoły powszechnej, gdy za lat kilka odbywać będzie regularną służbę wojskową lub zostanie członkiem tak rozpowszechnionych u nas instytucyj przysposobienia wojskowego.

W klasie III (gdzie geografja nie występuje jeszcze jako samodzielny przedmiot nauczania, lecz gdzie element środowiskowy — orjentowanie się w najbliższem otoczeniu — odgrywa ważną rolę w nauczaniu wszystkich przedmiotów), uczniowie wprawiają się w oznaczanie kierunków, rozpoznawanie stron świata, spostrzegają zmianę zasięgu horyzontu w miarę posuwania się naprzód (w marszu), przypatrują się częściom składowym krajobrazu, rozpoznawając przytem drogi itp.

W klasie IV zaznajamiają się z planem, uczą się rozumieć, jak on powstaje, zaprawiają się w rysowaniu łatwych planów,

wreszcie przechodzą do czytania mapy w jej najprostszej postaci, t. j. bez zaznaczonego terenu (mapy politycznej); ćwiczą się też w obliczaniu odległości na planie i na mapie, oczywista, z uwzględnieniem podziałki, wreszcie uczą się posługiwać się kompasem. Klasa V da uczniom wprawę w czytaniu szkolnych map fizycznych, przez co wprowadzi ich się po raz pierwszy w symbolikę form terenu, poza tem elementarna charakterystyka fizjograficzna poszczególnych krain Państwa naszego postawi przed uczniami zagadnienie, które z nich są łatwo, a które trudno dostępne dla przemarszów wojsk itp.

Program kl. VI, obejmujący dalekie kraje pozaeuropejskie, nie nasuwa żadnych zagadnień, mających związek z omawianym w tej chwili tematem.

W klasie VII wysuwają się na czoło takie sprawy, jak charakterystyka granic Polski z punktu widzenia ich obronności, jak znaczenie granic morskich; na uwagę też zasługuje wpajanie uczniom przekonania, że posiadanie dobrych dróg to sprawa bardzo ważna z punktu widzenia obrony kraju niezależnie od jej wielkiego znaczenia gospodarczego podczas pokoju.

Kilka lat nauczania geografji w szkole powszechnej w końcowym wyniku przyczyni się do rozwoju zdolności orjentacyjnych uczniów i zaostrzy ich zmysł obserwacyjny. Wprawdzie geografja nie jest jedynym przedmiotem nauczania, zaprawiającym do obserwacji otaczającej nas rzeczywistości, gdyż podobne cele formalne osiąga się przez kształcenie uczniów w innych przedmiotach, jak nauki przyrodnicze lub rysunki, lecz obserwacje geograficzne różnią się tem od innych, że mają za przedmiot nie poszczególne objekty, lecz zespół ich, zwany krajobrazem, będący dziełem zarówno sił przyrodzonych, jak i działalności gospodarczej człowieka.

Obecnie zajmiemy się zkolei wymienieniem tych momentów w programie geografji, które nadają się szczególnie do budzenia uczuć obywatelskich i kształcenia woli w kierunku najlepszego przygotowania się do codziennej, przez życie całe trwającej, służby dla Polski, którą pełnić można w najskromniejszem środowisku, w najzwyklejszych warunkach.

Wytyczne programowe stawiają wymaganie, aby zasadniczą osią wszelkiego nauczania w szkole ogólnokształcącej była

Polska i jej kultura"; w zakresie geografji postulat ten znajduje swój wyraz w tem, że uczeń otrzymuje stopniowo wiadomości, tyczące się najbliższej okolicy jego miejsca zamieszkania, całej Polski, Europy i świata. Przytem przy poznawaniu jakichkolwiek zjawisk w innych krajach, nawet najbardziej od nas oddalonych, należy zawsze nawiązywać do Polski, czynić zestawienia i porównania z Polską, zarówno gdy mowa o stosunkach fizjograficznych, jak i gospodarczo-społecznych. Nie należy też nigdy pominąć sposobności do podania wiadomości o warunkach życia naszej emigracji w obcych krajach.

Ten nawyk zwracania myśli wciąż ku Polsce i Polakom posiada duże znaczenie wychowawcze, uobywatelnia i uspołecznia dusze dziecięce, zmuszając je do wybiegania myślą poza troski jednostkowe i rodzinne i do przejmowania się sprawami „cudzemi a jednak własnemi".

To kierowanie uwagi dzieci na sprawy wspólne znaczenia ogólnego rozpoczyna się wcześnie, już w klasie III, gdzie program przewiduje przy zaznajamianiu się z najbliższą okolicą poświęcenia uwagi instytucjom społecznym (np. straży ogniowej) we własnej miejscowości ucznia. W klasie IV „uczeń ma, między innemi, zdobyć „znajomość najważniejszych przejawów życia i pracy człowieka w poznanych okolicach; następuje więc rozszerzenie wiadomości o lokalnych instytucjach użyteczności publicznej.

W klasie V, gdzie oprócz Polski poznaje się i inne kraje Europy, nadarza się po raz pierwszy sposobność do czynienia porównań z Polską, o czem mówiliśmy przed chwilą.

W klasie VI, gdzie materjalną treść nauczania stanowią pozaeuropejskie części świata, punktem nawiązania do Polski w umyśle ucznia będą emigranci nasi (patrz wyżej), a także polscy podróżnicy i badacze naukowi, którzy udawali się na przeciwległe krańce świata niekiedy dobrowolnie, niekiedy przymusowo. Wielu z nich swemi badaniami naukowemi i odkryciami zasłużyło się dobrze całej ludzkości, wielu przyniosło swą umiejętną pracą pożytek praktyczny ludności tych krajów, do których rzucił ich los, a nieomal wszyscy chlubnie zapisali imię Polski i swoje własne w pamięci tylu dalekich narodów. (Na wspomnienie zasługują przedewszystkiem: Czerski i Benedykt Dybowski na Syberji, Grąbczewski w Turkiestanie i na Pamirach,

Malinowski w Peru, Domeyko w Chile, Strzelecki w Australji, Rogoziński w Afryce.) Podnosić znaczenie i zasługi tych ludzi należy ze szczerym entuzjazmem, jednak trzeba unikać przesady i zachować umiar, w przeciwnym razie bowiem uczniowie nabraliby przekonania niezgodnego z prawdą, że mieszkańcy tych dalekich krajów w niczem nie przyczynili się sami do ich poznania i do ich rozwoju.

Najwięcej możliwości oddziaływań wychowawczo - obywatelskich daje jednak program klasy VII, obejmujący powtórnie geografję Polski z wysunięciem na plan pierwszy jej życia gospodarczego ze szczególnem uwzględnieniem najbliższej okolicy. Sprawy gospodarcze żywo obchodzą w czasach dzisiejszych całe nasze społeczeństwo, nie mogą więc one pozostać obce dla młodego pokolenia, wstępującego w życie po ukończeniu szkoły powsz. Na zainteresowaniu zawsze wiele zbudować można; należy więc wyzyskać tematy takie, jak konieczność postępu gospodarczego na wszystkich polach pracy w Polsce, jak potrzeba zrozumienia charakteru życia gospodarczego własnej okolicy i roli jej w całokształcie gospodarstwa krajowego, jak konieczność wszechstronnego wykorzystania dostępu do morza, jak znaczenie zagłębia węglowego itp.

Powyższy ogólnikowy przegląd treści programu unaocznił nam, że nauczanie geografji w szkole powszechnej jest w stanie odegrać wielką rolę w wychowaniu obywatela.

Zadaniem geografji jest przygotować przyszłych obywateli do zrozumienia rzeczywistych warunków życia na ziemi i dopomóc im do realnego sposobu patrzenia na zagadnienia, tyczące się ich własnego kraju i całego świata.

Kraków. Konstanty Bzowski.

„Wszystkie te obco nam brzmiące nazwy Köprüli, Koszana, Strumica, Marica, czy jak się tam rzeki i miasteczka macedońskie nazywają, stały się bliskiemi i drogiemi sercu Bułgara przez długoletnią, poprzedzającą wojnę, walkę partyzancką w Macedonji i.. przez odpowiednio prowadzoną naukę w szkole ludowej. Teatr wojny był dla każdego żołnierza nie bezduszną i nie mającą przystępu dla jego myśli zbieraniną obcych nazw geograficznych, lecz krajem, napełnionym żywą treścią odczutych walk i przeżytych bojów."

Pisma — Mowy — Rozkazy. *Józef Piłsudski.*

ZAGADNIENIA Z GEOGRAFJI MATEMATYCZNEJ W SZKOLE POWSZECHNEJ.

Ucząc o ziemi — nawet na stopniu elementarnym — niepodobna pominąć pewnych zagadnień astronomicznych; nasuną się one same przez się. Przy objaśnianiu obrotów ziemi np. wypadnie omówić takie kwestje, jak stanowisko jej w naszym układzie słonecznym i w całym wszechświecie, jak zależność zjawisk klimatycznych od położenia słońca względem ziemi itp. Nawet taka prosta sprawa, jak wyznaczanie kierunków na powierzchni ziemi i rozpoznawanie stron świata, potrąca o zagadnienia astronomiczne, wymaga bowiem zwrócenia uwagi na położenie niektórych gwiazd na sklepieniu niebieskiem.

Programy geografji muszą więc w niektórych swych rozdziałach przeznaczyć nieco miejsca na wiadomości astronomiczne; te ostatnie nie stanowią jednak same w sobie samodzielnego przedmiotu nauczania, lecz uważane być winny jedynie za uzupełnienie wiadomości o ziemi. Mamy więc tu do czynienia nie z astronomją, lecz z geografją matematyczną.

Nowe programy nauczania potrącają o wymienione kwestje już w tych klasach, w których niema jeszcze geografji w charakterze oddzielnego przedmiotu nauczania (uczeń otrzymuje tu wiadomości geograficzne łącznie z wiadomościami przyrodniczemi). W klasie III np. uczniowie, zaznajamiając się z najbliższem otoczeniem, z położeniem budynku szkolnego i podwórza, poznają strony świata i obserwują stanowisko słońca na niebie w różnych porach dnia; w klasie IV uczniowie po raz pierwszy zajmują się planem i mapą, a skutkiem tego ponownie występuje kwestja kierunków i stron świata. Jednak dopiero klasa VI poznaje właściwe zagadnienia z geografji matematycznej, mianowicie na początku roku („ruch wirowy ziemi i jego konsekwencje: dzień i noc; Mikołaj Kopernik; ruch postępowy ziemi; pory roku") i w końcu roku szkolnego („elementarne wiadomości o układzie słonecznym; gwiazdy — odległe słońca").

Rozpowszechniona jest wśród nauczycielstwa opinja, że zagadnienia z geografji matematycznej stanowią dział trudny,

opanowywany z wielkim wysiłkiem nawet przez uczniów zdolniejszych. Przyczyna trudności leży w tem, że — zaledwie uczniowie zaczną obserwować wędrówki słońca, księżyca lub gwiazd po sklepieniu niebieskiem, zanim połapią się choćby zgrubsza w tem wszystkiem — udziela im się przedwcześnie informacji, iż dostrzegane ruchy są pozorne tylko, że rzeczywisty przebieg jest zgoła inny. Skutkiem tego w umysłach uczniów zaciera się granica między rzeczywistością a naszemi złudzeniami; uczeń powtarza mechanicznie to, co nauczyciel w niego „wgadał"; powtarza, nie rozumiejąc istotnego przebiegu zjawisk. Jak temu zaradzić? Należy przedewszystkiem dążyć do tego, by uczeń nagromadził w swym umyśle jak największą ilość obserwacyj, tak wielką, aby się oswoił w zupełności ze zjawiskami z omawianej dziedziny, by „zachowanie się" słońca w różnych porach roku lub księżyca w poszczególnych tygodniach miesiąca było mu dobrze znane, (pomimo, iż w pierwszych kilku latach nauczania unikać będziemy wszelkich prób wyjaśnienia rzeczywistych stosunków).

Obserwacje prowadzić należy przez lat kilka (w kl. III, IV, V, częściowo i w VI); dopiero w kl. VI wypadnie wyciągnąć wnioski z nagromadzonych spostrzeżeń co do ruchów ciał niebieskich, a zarazem wniknąć w istotę rzeczy, wpoić poglądy heljocentryczne, wytłumaczyć, dlaczego ruchy te przedstawiają się nam pozornie inaczej, niż odbywają się w rzeczywistości. Na spostrzeżenia z tego zakresu (których część dokonać można na podwórzu szkolnem) należy wykorzystać od czasu do czasu przerwy między lekcjami; częściej wykonywać je można podczas lekcyj na otwartem powietrzu lub w czasie niedalekich wycieczek. Wycieczki takie przewidziane są w programach we wszystkich klasach; oczywista, iż obserwacje zjawisk „w najbliższej okolicy" objąć mogą nietylko krajobraz „ziemski" w obrębie widnokręgu, lecz i zjawiska, zachodzące na sklepieniu „niebieskiem". W związku z tem wypadnie urządzać parę razy do roku wycieczki wieczorne (w pogodną noc) w celu zauważenia ruchów księżyca i gwiazd.

Oprócz obserwacyj, dokonywanych pod kierunkiem nauczyciela na wycieczkach zbiorowych, należy zachęcić i przyzwyczaić uczniów do czynienia spostrzeżeń na własną rękę, w dzień

i wieczorem, ile razy zdarzy się po temu sposobność. Obserwacje, dokonywane indywidualnie przez uczniów, pozwolą im poznać większą ilość faktów, usystematyzowanie ich zaś odbywać się będzie pod kierunkiem nauczyciela.

Po tych uwagach ogólnych zajmiemy się sposobami przerabiania materjału z geografji matematycznej w poszczególnych klasach:

W klasie III najważniejszem zagadnieniem jest oznaczanie kierunków w naturze. W tym celu należy polecić uczniom ustalić na podwórzu szkolnem kierunek linji południkowej. Wystarczy do tego zwykły kij, wbity w ziemię. W ciągu kilku dni podczas wszystkich przerw między lekcjami stwierdzają uczniowie kierunek cienia (pomijając narazie jego długość), przychodzą też parę razy i w godzinach popołudniowych. Po szeregu obserwacyj dochodzą uczniowie do przekonania, że cień pada w innym kierunku rano, w innym — w południe, a jeszcze w innym — popołudniu, słowem, że cień w ciągu dnia wędruje po ziemi dlatego, że słońce wędruje po niebie. Przez kilka dni następnych uczniowie zajmują się nietylko kierunkiem cienia, lecz i jego długością i dochodzą do wniosku, że, im wyżej znajduje się słońce na niebie, tem cień kija (innych przedmiotów) jest krótszy; wreszcie przekonają się, że w południe jest on najkrótszy, a po obserwacjach, czynionych przez czas dłuższy w odstępach parotygodniowych, stwierdzą, że kierunek cienia w samo południe jest niezmienny w danej miejscowości, (a tylko długość południowego cienia ulega zmianom w różnych porach roku). W ten sposób przy pomocy kija, wbitego prostopadle w ziemię, wyznaczyli uczniowie kierunek południka danej miejscowości. Powinni oni ostrym rylcem zaznaczyć linję południkową na podwórzu szkolnem i przeciąć ją linją prostopadłą, która wskaże im dokładnie punkty wschodu i zachodu.

Zamiast zwykłego kija można używać gnomonu*); jest się wówczas pewnym, że stoi on prostopadle do płaszczyzny, na

*) Wskazówki bliższe znaleźć można w dziełku: „Aleksander Tarnawski. Najważniejsze pomoce przy nauczaniu geografji matematycznej. Część I. Gnomon i jego użycie". Książnica-Atlas 1930 r. Zastosować można w szkole powszechnej wskazówki, zawarte w tem dziełku na str. 9—19.

którą pada cień. Przy pomocy gnomonu można (w klasie III) poznać następujące zjawiska: 1) stwierdzić zależność między położeniem i wysokością słońca na niebie a kierunkiem i długością cienia, 2) wyznaczyć kierunek południa, 3) wyznaczyć wysokość słońca nad horyzontem w danej chwili. Gnomon ułatwi też uczniom tej klasy zrozumienie pojęć „pionowy" i „poziomy", co wiąże się z nauczaniem o horyzoncie (widnokręgu) i o płaszczyźnie horyzontu, o stronach świata.

W klasie IV należy powtórzyć i rozszerzyć wszystkie wymienione wyżej ćwiczenia i spostrzeżenia. W szczególności zaś uczniowie powinni zauważyć drogi słońca na sklepieniu niebieskiem w różnych porach roku, wielkość łuków zataczanych na niebie (stosunek wzajemny widzialnej i niewidzialnej części drogi), przesunięcia punktów wschodu i zachodu w półroczu letniem i zimowem, zmianę w wysokości słońca w południe zimą, latem, na wiosnę i w jesieni, dzień najwyższego i najniższego wzniesienia słońca w południe, daty porównania dnia z nocą i jego wschodzenia i zachodzenia w dokładnym punkcie wschodu i zachodu na horyzoncie. Przy niektórych z tych spostrzeżeń nie należy zadowolić się poznaniem jakościowej tylko strony zjawisk, lecz i dokonać pomiarów (np. wysokości słońca przy pomocy gnomonu lub przy pomocy kątomierzy prostej konstrukcji, opisywanych w niektórych podręcznikach).

Należy też wskazać uczniom sposoby oznaczania stron świata w dni niesłoneczne lub w nocy: obeznać się mają z użyciem kompasu (odchylenie jego w danej miejscowości powinno być znane, więc wprowadzenie odpowiedniej poprawki nie nastręczy trudności); również w tej klasie uczniowie odszukają na niebie gwiazdę Polarną (a także Wielką i Małą Niedźwiedzicę) i oznaczą według niej strony świata.

W klasie V, nie zaniedbując dalszych spostrzeżeń dziennych nad słońcem, uczniowie dokonywują w pogodne noce obserwacyj gwiaździstego nieba. Należy ich nauczyć rozpoznawać kilka charakterystycznych gwiazdozbiorów, poza tem kilkakrotnie dokonane obserwacje w parogodzinnych odstępach tego samego wieczora (czy nocy) pozwolą im zauważyć, że gwiazdy w różnych godzinach doby znajdują się nie w tym sa-

mym punkcie na sklepieniu niebieskiem, że opisują łukowate drogi ze wschodu na zachód, że w pewnych momentach giną dla naszego oka pod horyzontem (z wyjątkiem tych, które widzimy niedaleko od gwiazdy Polarnej na sklepieniu niebieskiem). Nauczyciel kieruje obserwacjami uczniów na wycieczkach wieczornych, które urządza kilka razy w roku, poza tem zaleca uczniom, aby u siebie w domu (w czasie roku szkolnego i podczas wakacyj) jak najczęściej spoglądali na niebo; nauczyciel podsuwa uczniom pewne tematy do rozstrzygnięcia (np. tego rodzaju: zauważyć położenie gwiazdy Polarnej względem dwóch łatwych do odszukania punktów na ramie okiennej w mieszkaniu ucznia i stwierdzić, czy położenie to zmienia się; obserwować to samo w ciągu kilku godzin w odstępach półgodzinnych co do którejkolwiek gwiazdy z Wielkiej Niedźwiedzicy; porównać ogólny kształt Wielkiej Niedźwiedzicy w pewnym dniu i po upływie paru tygodni). Poznawanie gwiaździstego nieba przez ucznia doprowadzi go nietylko do odróżniania typowych gwiazdobiorów, lecz oprócz tego wywrze na nim wrażenie, że sklepienie niebieskie razem ze znajdującemi się na niem gwiazdami dokonywuje obrotu ze wschodu na zachód*), że każda gwiazda też opisuje przy tym obrocie drogę kołową, że wzajemne położenie większości gwiazd względem siebie nie ulega zmianie przy obrocie sklepienia (są to gwiazdy stałe w odróżnieniu od planet, szybko zmieniających swe położenie względem innych ciał niebieskich). Mogą też uczniowie w tej klasie zmierzyć przy pomocy dużego cyrkla (używanego do kreślenia na tablicy szkolnej) i kątomierza wzniesienie gwiazdy Polarnej nad horyzontem (w klasie następnej dowiedzą się oni, że wzniesienie to wskazuje nam wprost szerokość geograficzną danej miejscowości).

Do obserwacji księżyca wypadnie przystąpić też w kl. V (a kontynuować, podobnie jak i spostrzeżenia nad gwiazdami, w kl. VI). Ze wszystkich ciał niebieskich księżyc jest dzieciom najlepiej znany, jednak zachodzi potrzeba dłuż-

*) Nauczyciel może go przy sposobności poinformować teoretycznie, że całkowity obrót taki trwa 24 godziny bez 4 minut i że obrót odbywa się naokoło osi niebieskiej, będącej przedłużeniem osi ziemskiej do przecięcia się ze sklepieniem niebieskiem.

szych planowo przeprowadzonych obserwacyj w celu usystematyzowania wiadomości o jego ruchach na niebie. Najlepiej jest zacząć obserwacje księżyca podczas pełni, gdy znajduje się on po przeciwległej stronie ziemi, niż słońce: ukazuje się on wówczas na wschodniej stronie nieba zaraz po zachodzie słońca, posuwa się po sklepieniu niebieskiem od punktu wschodu skośnie (podobnie jak słońce w dzień) ku południowej stronie. W punkcie kulminacyjnym znajdzie się o północy, gdy słońce ukrywa się w najgłębszym punkcie swego łuku nocnego. Podczas pierwszej kwadry (i po niej przed pełnią) księżyc idzie w pewnej odległości za słońcem, można go widzieć w dzień dość wysoko na niebie, a wieczorem na zachodniej stronie horyzontu. Podczas ostatniej kwadry posuwa się przed słońcem, zauważyć go można tylko we wczesnych godzinach rannych na wschodniej stronie nieba, w czasie nowiu zazwyczaj księżyc nie jest widoczny, wędruje on po niebie razem ze słońcem (zauważyć go można tylko podczas zaćmienia słońca).

Podczas porównań dnia z nocą księżyc w pełni wschodzi dokładnie w punkcie wschodu, zachodzi — w punkcie zachodu (czyli zachowuje się tak, jak słońce, lecz z dwunastogodzinnem opóźnieniem); w czasie wysokiego letniego stanu słońca księżyc wędruje bardziej na południe poza zwrotnik Koziorożca (odwrotnie niż słońce, które wówczas opisuje łuk na zwrotniku Raka) i kulminacje jego wówczas są najniższe. Odwrotne zjawiska zachodzą w czasie zimowego niskiego stanu słońca, księżyc wznosi się najwyżej (opisując łuk w pobliżu zwrotnika Raka).

Obserwowanie wszystkich wymienionych zjawisk, tyczących się księżyca, powinno być tak częste (podobnie jak obserwacje słońca i gwiazd), aby uczniowie zżyli się z niemi dobrze. Natomiast należy pominąć planety (poza wzmianką o samem ich istnieniu), gdyż drogi ich są zbyt skomplikowane; nie nadają się one skutkiem tego do omawiania na tym poziomie nauczania.

Wskazaliśmy powyżej zakres wiadomości z geografji matematycznej, jaki uczniowie mają bezpośrednio sami dla siebie zdobyć w klasie III, IV i V. W klasie VI należy kierować w dalszym ciągu uwagę uczniów na niebo; czas już jednak przejść

do stopniowego wyjaśnienia istotnych stosunków, do dowodów, że wszystkie poznane poprzednio ruchy są pozorne, że są one następstwem ruchów ziemi (wirowego i postępowego). Należy też położyć silny nacisk na najważniejszy pod względem geograficznym fakt, że nachylenie osi ziemskiej względem płaszczyzny jej drogi obiegowej naokoło słońca jest przyczyną zmiany długości trwania dnia i nocy w różnych porach roku, istnienia stref klimatycznych i t. d.

Wielce pomocnemi dla zrozumienia przez ucznia rzeczywistych stosunków, zachodzących w układzie słonecznym, warunków oświetlenia ziemi, obiegu księżyca dookoła ziemi i t. d., są przyrządy takie, jak tellurjum i zenitarjum. W szkołach, których nie stać na ich kupno, można wykonać analogiczne pokazy, korzystając w zaciemnionej sali z globusu i silnego światła latarni projekcyjnej, a nawet w braku ich — użyć można do pokazu piłki nożnej i zwykłej lampy.

Nie jest moim zamiarem udzielać szczegółowych wskazówek co do wykonania programu klasy szóstej w zakresie zagadnień z geografji matematycznej. Chodziło mi tylko o wpojenie w czytelników przekonania, że bez poprzednich kilkoletnich dokładnych obserwacyj słońca, księżyca i gwiazd program ten nie da się zrealizować. Nauczyciel, któryby pominął obserwacje, łudziłby się tylko, że uczniów czegoś nauczył; postępowałby on wbrew zasadzie, sformułowanej jeszcze w wieku XVII, że wprzód należy poznać każde zjawisko przy pomocy zmysłów (w danym wypadku wchodzi w grę zmysł wzroku), aby można go było następnie ująć myślowo i istotnie zrozumieć.

Kraków. Konstanty Bzowski.

„Czytam mapy wojskowe inaczej może niż wojskowi. Czytam je jako wojskowy bardzo szybko, chwytając prawie w jednej chwili najważniejsze szczegóły, na których opieram swój sąd o działaniach wojskowych. Lecz muszę zawsze domieszać do swojego przemyślenia terenu różne rzeczy, które są całkiem obce wojnie". „...przyjemnie jest myśleć o tem, że gdy zabrzmią strzeleckie strzały, Kościuszko Naczelnik patrzy na nas z najwyższego punktu — z Winiar."

Moje pierwsze boje. ***Józef Piłsudski.***

NA WAWELU.

(Lekcja z geografji w klasie IV.)

Interesujące nas od dwu lat zagadnienie: „Jak realizować nowe programy nauki" zostało w roku bieżącym ograniczone w szkole powszechnej do klas IV i VII. Nie wywołuje to zagadnienie obecnie tak wielkiego zainteresowania ze strony nauczycielstwa, jak przed rokiem i dwoma, kiedy nowe programy nauki były dla nas zupełnie nieznane; dziś, po dwuletniem doświadczeniu, cały szereg zagadnień natury metodycznej i organizacyjno-dydaktycznej został już przepracowany, te zaś, które występują po raz pierwszy w bieżącym roku szkolnym w związku z wprowadzeniem nowych programów do klas IV i VII, dadzą się łatwiej rozwiązać przez porównanie z innemi, już przepracowanemi, zagadnieniami.

Niemniej jednak występują jeszcze i teraz zagadnienia ciekawe i wymagające przedyskutowania. Jednem z takich jest zagadnienie oparcia nauki geografji łącznie z nauką o przyrodzie w klasie IV szkoły powszechnej na podręczniku. Ażeby to zagadnienie szczegółowo omówić, postaram się przytoczyć lekcję, jaka była przeprowadzona w klasie IV jednej ze szkół III stopnia.

I

T e m a t e m l e k c j i było opracowanie przez dzieci klasy IV tematu rzeczowego z geografji p. t. „N a W a w e l u". W opracowaniu tego tematu dzieci posługiwały się podręcznikiem J. Wernerowej „Poznawajmy przyrodę i nasz kraj" (Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie, 1935). Podręcznik ten, jako dozwolony do użytku w szkołach powszechnych, był w posiadaniu dzieci od początku roku szkolnego, przyczem jednak trzeba zaznaczyć, że dzieci do czasu tej lekcji zaledwie kilka razy z niego korzystały.

C e l e m l e k c j i z punktu widzenia dziecka było nauczyć się danej lekcji geografji; z punktu widzenia nauczyciela było prócz tego zapoznać dzieci ze sposobem opracowywania tematów rzeczowych na podstawie posługiwania się podręcznikiem szkolnym.

Przebieg lekcji był następujący:

Lekcja była pomyślana i wykonana jako dwie jednogodzinne lekcje.

A. 1. Na pierwszej lekcji nauczyciel poinformował dzieci, że będą się uczyły o Wawelu. Odwołał się do wiadomości dzieci o tym temacie przy pomocy pytań w rodzaju: Gdzie znajduje się Wawel? Co to jest Wawel? Kto mieszkał kiedyś na Wawelu? Co to jest stolica? Które miasto jest obecnie stolicą Polski? i t. d. Zajęło to około pięć minut czasu. Celem tego rodzaju pytań i udzielanych przez dzieci odpowiedzi na te pytania było wprowadzenie dzieci w temat pracy.

2. Następnie nauczyciel polecił dzieciom wyszukać w podręcznikach czytankę „Na Wawelu" (str. 113) i słuchać uważnie, sam zaś przeczytał dzieciom treść tej czytanki. W trakcie czytania, które zajęło prawie całą resztę lekcji, nauczyciel udzielał krótszych i dłuższych wyjaśnień rzeczowych, np. jak odbywały się turnieje w dawnych czasach, jak ubierali się rycerze i jaką bronią posługiwali się w czasie wojny, jakie pamiątki z dawnych czasów mogą być na Wawelu, jak to się stało. że na Wawelu gospodarzyli Austrjacy, kto to był Adam Mickiewicz, Tadeusz Kościuszko, jak powstał dzwon Zygmunta i inne. Również odwoływano się do tego, co dzieci znają o Krakowie z lat ubiegłych, np. o smoku, co go zabił Krak, o śmierci i pogrzebie Marszałka Józefa Piłsudskiego. Podczas omawiania tych rzeczy dzieci od czasu do czasu przyglądały się zamieszczonym w podręczniku obrazkom, np. trumnie Marszałka, dziedzińcowi zamkowemu na Wawelu.

3. Pod koniec lekcji, po zakończeniu czytania, nauczyciel zapowiedział dzieciom, że na następnej lekcji będą się jeszcze uczyły o Wawelu. Polecił przeczytać jeszcze raz czytankę i wypisać z niej nazwy królów i bohaterów, pochowanych na Wawelu.

B. 1. Drugą lekcję zaczął nauczyciel od nawiązania do lekcji poprzedniej. Przy pomocy kilku pytań odtworzył treść wczorajszych objaśnień, poczem przystąpił do lekcji właściwej.

2. Za punkt wyjścia do właściwej lekcji posłużyło zagadnienie: Czy najpierw był pobudowany Kraków, a potem Wawel, czy też odwrotnie? Rzecz ta jest omówiona w podręczniku,

lecz dzieci nie pamiętały tego szczegółu, jako że nie przedstawiał on dla nich zbyt ciekawego materjału. Ponieważ na postawione przez nauczyciela zagadnienie dzieci dawały różne odpowiedzi, przeto nauczyciel polecił im przeczytać odpowiedni rozdział z podręcznika, by się upewniły, jak to było. Ten rozdział nauczyciel wskazał: znajduje się on na str. 114 pod rys. 133. Trzeba było dzieciom dokładnie określić, co mianowicie mają dzieci czytać; dlatego też polecenie nauczyciela brzmiało: „Przeczytajcie na str. 114, pod rysunkiem 133, od słów „Dawno, dawno temu" do końca tej stronicy". Dzieci zajęły się czytaniem cichem wspomnianego tekstu, nauczyciel zaś w tym czasie sformułował i napisał na tablicy pytanie, na które odpowiedź mieści się w tym tekscie. Pytanie to brzmiało: „Kiedy pobudowano Wawel i co się tam odbywało?"

Po przeczytaniu tego tekstu i omówieniu zagadnienia, które było punktem wyjścia do czytania, nauczyciel w podobny sposób zainteresował dzieci treścią następnego rozdziału, poczem dzieci przystąpiły do czytania tego rozdziału. W ten sposób cała czytanka została podzielona na pięć części, które dzieci kolejno przeczytały, nauczyciel zaś napisał odpowiednie pytania. Rozdziały były następujące:

II — od słów „Wchodzisz do zamku" na str. 115 do słów „Jadwiga i król Jagiełło" na str. 116, pytanie do tego rozdziału: „Co ludzie teraz oglądają na Wawelu?"

III — od słów „Nie do wszystkich sal wejść można" na str. 116 do słów „dorosłego społeczeństwa" na str. 117, pytanie do tego rozdziału: „Jak Austrjacy zniszczyli Wawel i jak go teraz społeczeństwo całe odbudowuje?"

IV — od słów „W murach Wawelu" na str. 117 do końca tej stronicy, pytanie do tego rozdziału: „Kto leży pochowany na Wawelu?"

V — od słów „Przy katedrze" na str. 118 do końca tej stronicy i czytanki, pytanie do tego rozdziału: „Co jeszcze znajduje się ciekawego na Wawelu?"

Podczas omawiania poszczególnych rozdziałów względnie odpowiadających im zagadnień dzieci oglądały odpowiednie obrazki w książce (rys. 133—137) i porównywały treść, przed-

stawioną na obrazkach, z treścią, zawartą w poszczególnych rozdziałach czytanki.

3. Po przeczytaniu całej czytanki nauczyciel polecił dzieciom odczytać jeszcze raz wypisane na tablicy pytania i zastanowić się, czy dzieci umieją na każde pytanie dać odpowiedź; jednocześnie sprawdził zapomocą kilku pytań, czy dzieci istotnie treść czytanego pamiętają. Jeśli się okazało, że któreś z dzieci niezbyt dobrze zapamiętało tę treść, nauczyciel polecał znaleźć ją w czytance.

4. Następnie dzieci na polecenie nauczyciela zapisały do zeszytów pytania, które były wypisane na tablicy.

5. Na zakończenie dzieci otrzymały polecenie do domu przeczytać jeszcze raz całą czytankę i zauważyć, gdzie znajduje się odpowiedź na każde pytanie, które zapisały.

Na tem opracowanie tematu rzeczowego zakończono. Wspomnieć jeszcze trzeba o dwu rzeczach: 1) Podczas lekcji były porozwieszane na ścianach obrazy, przedstawiające Wawel z różnych stron i różnych wielkości, przyczem niektóre obrazy były powiększeniem znajdujących się w podręczniku obrazów. Podczas lekcji obrazy te nie były poddawane specjalnej obserwacji, lecz były samorzutnie przez dzieci porównywane z obrazkami w podręczniku i tem, o czem dzieci od nauczyciela słyszały lub z podręcznika się dowiedziały. 2) Lekcja była przeprowadzona w dniu 22 listopada 1935.

II

Omówienie przytoczonej lekcji rozpocznę od odpowiedzi na pytanie, skąd się wziął temat lekcji: czy tematy rzeczowe geograficzne były w tej klasie opracowywane w takiej kolejności, w jakiej je podaje podręcznik, czy też w innej i w jakiej mianowicie. Otóż kolejność tematów była inna, aniżeli w podręczniku, a była taka: Nasze pola, Wieś wielkopolska, Jarmark w Łowiczu, Dożynki w Spale, Wieś wileńska zimą, Łodzią po rzece poleskiej, Puszcza Białowieska, W Wieliczce i — temat omawiany — Na Wawelu. Kolejność tematów została ustalona z początkiem roku szkolnego przy uwzględnieniu, że dana szkoła znajduje się na Wołyniu, skutkiem czego niektóre tematy będą dzieciom mniej, inne więcej bliskie.

Jest to jednakowoż zagadnienie natury organizacyjno-dydaktycznej; więcej natomiast ciekawe są zagadnienia metodyczne, które omówię.

1. Czy zachodzi konieczność posługiwania się przez dzieci podręcznikiem do nauki geografji już w klasie IV? — Uważam, że tak. Uważam, że w klasach starszych (V-VII) cała nauka geografji powinna polegać przedewszystkiem na uczeniu się dzieci z podręcznika przy jednoczesnem wykorzystywaniu map i obrazów. Klasa IV jest pod tym względem zapoczątkowaniem tej metody uczenia się w odróżnieniu od klas niższych (I-III), gdzie posługiwanie się w takiej mierze podręcznikiem było niemożliwe ze względu na słabe opanowanie przez dzieci techniki czytania. I w klasie IV dzieci nie mają jeszcze techniki czytania tak dalece opanowanej, by uczenie się z podręcznika mogło być metodą systematycznie stosowaną, lecz metoda ta musi się już w klasie IV znaleźć — od czasu do czasu.

2. Dlaczego nauczyciel na pierwszej lekcji sam czytał dzieciom czytankę, zamiast odrazu przystąpić do wykorzystywania podręcznika w takiem znaczeniu, jak to miało miejsce na drugiej lekcji? — Dlatego, że: 1) dzieci nie mają jeszcze w stopniu dostatecznym opanowanej techniki czytania, a więc czytanie bez odpowiedniego przygotowania nie pozwoliłoby im na uchwycenie treści rzeczowej, 2) trzeba było wyjaśnić dzieciom cały szereg wiadomości rzeczowych niegeograficznych, co było możliwe właśnie podczas czytania wstępnego. Wiadomości te były z zakresu historji, wobec czego nauczyciel potraktował je jako pomocnicze przy nauce geografji, gdyż chciał, by były przez dzieci opanowane przed opracowywaniem samego tematu geograficznego. Rzecz jasna, zamiast czytania nauczyciela mogło mieć miejsce czytanie przez niektóre dzieci, te mianowicie, które czytają płynnie i ładnie; jest to jednak rzecz drugorzędna, kto czytał, istota rzeczy jest w tem, by czytanie było interesujące dla dzieci, a więc czytanie ładne.

3. Poco nauczyciel polecał po pierwszej lekcji dzieciom przeczytać w domu jeszcze raz czytankę i wypisać nazwy królów? — Poto, by dzieci zmusić do przeczytania czytanki i opanowania techniki czytania, by przez to miały pracę na następnej lekcji ułatwioną.

4. Jaki był cel zapisywania na tablicy i później przez dzieci w zeszytach sformułowanych pytań, na które odpowiedzi znajdują się w czytance? — Uważam, że właśnie w tem tkwi jedna z istotnych cech metody pracy, na lekcji zastosowanej. Przedewszystkiem dzieci muszą mieć „konkretny" powód, dla którego warto czy też trzeba czytać wskazany przez nauczyciela rozdział. Tym powodem jest konieczność uzgodnienia ich odpowiedzi na postawione pytanie, co wpierw pobudowano, miasto Kraków czy Wawel. Potem jednak trzeba dać dzieciom możność powiązania czytanego tekstu z ich wiadomościami. Możliwe to jest bądź przez zastosowanie pytań, na które odpowiedź znajduje się w czytanym tekscie, bądź przez zastosowanie np. odpowiednich rysunków, przez dzieci wykonanych. Na tej lekcji wzięto pod uwagę nie rysunki, lecz pytania. Te pytania zostały potem przez dzieci zapisane, by zdobyte wiadomości utrwalić, a jednocześnie, by umożliwić dzieciom po kilku lekcjach przypomnienie sobie — na polecenie nauczyciela lub samorzutnie — zdobytych wiadomości. Rzecz jasna, na pytania te dzieci nie potrzebowały dać pisemnych odpowiedzi w domu czy w szkole, aczkolwiek — trzeba to zaznaczyć — domagały się tego. Wymaganie od dzieci, by na te pytania dawały odpowiedzi na piśmie, byłoby niecelowe, gdyż dzieci nie mają jeszcze w kl. IV tak dobrze opanowanej techniki pisania (pod względem ortografji i stylu piśmiennego), by tego rodzaju pracą je obarczać.

5. Dlaczego na lekcji nie posługiwano się mapą? — Nie posługiwano się dlatego, gdyż nie zachodziła tego potrzeba, a poza tem — nicby to dzieciom nie dało, względnie dałoby niewiele. Mapa nie jest jeszcze na tym poziomie tą pomocą naukową, której istotę dziecko rozumie i którą posługiwać się umie. Ograniczono się więc do tego, że podczas pierwszej lekcji, kiedy była mowa o Krakowie, ustalono przybliżoną odległość tego miasta od naszej miejscowości (Jak długo trzebaby było tam jechać?) i przybliżony kierunek drogi do Krakowa (Którą szosą należałoby od nas jechać, w którą więc stronę?) Poza tem można było na lekcji tej, kiedy mówiono o Krakowie, polecić dzieciom zajrzeć do mapek, zamieszczonych w podręczniku, i zobaczyć, gdzie jest nasza miejscowość, gdzie Kra-

ków, w którą stronę (od której ręki do której) trzeba posuwać po mapie od naszej miejscowości do Krakowa. Korzyść z tego byłaby ta, że dziecko podświadomie wyczułoby związek, zachodzący pomiędzy przestrzenią rzeczywistą a przedstawioną na mapie.

6. I wkońcu jeszcze jedno: Czy dany temat nadawał się do zastosowania na tej lekcji metody zdobywania wiadomości rzeczowych z podręcznika w klasie IV? Jest to zagadnienie do dyskusji. W omawianym temacie rzeczowym można wysunąć na plan pierwszy dwie dziedziny: bądź dziedzinę ściśle rzeczową, zdobycie wiadomości rzeczowych o temacie, bądź też dziedzinę emocjonalną, wytworzenie nastroju, w którymby dzieci miały sposobność do ukochania tego historycznego miejsca. Jeśli na plan pierwszy została w założeniu samem wysunięta pierwsza dziedzina, to niewątpliwie metoda została zastosowana właściwie. Jeżeli natomiast celem lekcji były względy nietyle dydaktyczne, ile wychowawcze, to niewątpliwie lepiej było zastosować inną metodę: barwne opowiadanie nauczyciela, uzupełnione tylko odczytaniem pewnych miejsc z podręcznika i obejrzeniem zamieszczonych w podręczniku obrazków. W przytoczonej lekcji dominujący był wzgląd pierwszy, zdobycie wiadomości rzeczowych: stąd metoda pracy, oparta na podręczniku. Wzgląd drugi został o tyle wzięty pod uwagę, że na pierwszej lekcji, podczas czytania z podręcznika przez nauczyciela, miało miejsce opowiadanie nauczyciela o niektórych momentach z przeszłości, co nie było dominującym celem lekcji.

Równe Wołyńskie. Andrzej Wiwczaruk.

„Ziemia była dla Józefa Piłsudskiego terenem walki. Kraj zna on tylko z punktu widzenia, o ile „przeszkadza czynnościom militarnym, albo je ułatwia", ludzi tylko o tyle, o ile walczyć umieją."

„Geografja militarna — określa na początku Piłsudski — jest to nauka, mająca do czynienia ze zjawiskami na ziemi, dotyczącemi wojny". Wśród tych zjawisk pierwszeństwo daje stosunkom handlowym, żywnościowym, komunikacyjnym i transportowym, a więc zjawiskom antropogeograficznym. W dalszym ciągu dopiero „geografja militarna zajmuje się fizycznemi warunkami ziemi, przeszkadzającemi czynnościom militarnym albo je ułatwiającemi i tak dalej."

Czasopismo Geograficzne,
Tom XIII, zeszyt 2-4.

Idee geograficzne w pismach Marszałka Józefa Piłsudskiego.

KANAŁ SUESKI.

(Lekcja geografji w oddziale VI.)

1. Cel lekcji: (zob. program ministerjalny, str. 299).
2. Metoda nauczania: metoda „szkoły pracy".
3. Forma pracy: erotematyczno-heurystyczna.
4. Dyspozycja materjału:
   a) analiza mapki kanału Sueskiego,
   b) wymiary kanału Sueskiego,
   c) krajobraz nad kanałem Sueskim,
   d) znaczenie kanału Sueskiego,
   e) historja budowy kanału Sueskiego.
5. Pomoce naukowe: mapy: półkula wschodnia Sawickiego, mapa komunikacji, mapki Afryki i półkuli wschodniej, *Mały atlas* Romera, mapka-rysunek; ilustracje i epidiaskop; wypisy: Łaganowskiego pt. *Ziemia*, cz. I, i Sienkiewicza *W pustyni i puszczy* oraz podręcznik do geografji Siwaka.
6. Tok lekcji:
   I. Wywołanie zainteresowania.
   II. Wysunięcie zagadnienia.
   III. Rozwiązanie zagadnienia.
   IV. Synteza: Ustalenie tytułu i planu przerobionego materjału (według wyżej podanej dyspozycji).
   V. Zadania domowe.

I. W roku 1928 zwiedziłem w Gdyni statek, który przywiózł do Polski ryż. Jak sądzicie — skąd ten statek przybył? (Różne odpowiedzi.) Tak — z Indyj (wskazuję na mapie). Wypłynął on z indyjskiego portu, który leży na zachodniem wybrzeżu Indyj. Poszukajcież ten port na waszych mapkach. (Jeden uczeń wskazuje i czyta: Bombaj). Wskaż drogę na mapie półkuli wschodniej — na mapie komunikacji — jaką ów statek przebył z Bombaju do Gdyni. (Dwojaka droga jest możliwa: wkoło Afryki i przez morze Śródziemne, pierwszą drogę uczniowie odrzucili.)

II. Dlaczego ten statek indyjski obrał drogę przez morze Śródziemne? Wymieńcie morza, przez które statek płynął. Wskaż połączenie tych dwu mórz, z którego on w tej drodze korzystał.

III a. Jak się nazywa to połączenie? Wytłumacz nazwę kanału. Odwracam tablicę z narysowaną mapką kanału i piszę na

tablicy: kanał Sueski. Wskaż miejscowość Suez na mapie. Powiedz, co na tej mapie widzisz. (Kanał Sueski łączy morze Czerwone z morzem Śródziemnem, nazwa jego pochodzi od miasta Suez; drugie miasto końcowe — to Port Said.) Wskażcie obie miejscowości na waszych mapkach. — Kanał Sueski przechodzi przez trzy jeziora.

b) Wymierzcie długość kanału na mapkach, ty uczynisz to samo na dużej mapie, a ta grupka chłopców stwierdzi jego długość w atlasie. (*Mały atlas* Romera str. 20, podziałka str. 24.) Zapomocą zwilżonej nitki i centymetrówki otrzymaliśmy mniej lub więcej zbliżone do rzeczywistości wymiary kanału. Zapamiętajcież chłopcy: kanał Sueski jest 160 km długi — piszę — do 100 m szeroki i mniej więcej 8 m głęboki.

c) Opowiedz mi teraz, jak sobie wyobrażasz krajobraz nad kanałem Sueskim. Popatrz na kolor mapki, przypomnij sobie, w jakim pasie leży kanał Sueski. Uzupełniłem opowiadanie uczniów jeszcze pewnemi szczegółami, mianowicie: brzegi kanału Sueskiego są prawie wszędzie niskie. Płynąc parowcem, dobrze z jego pokładu widać okolicę, a to tem lepiej, że statek płynie bardzo powoli; 15 do 18 godzin potrzebuje na przepłynięcie kanału, tj. ilu km? Ile więc km przepływa na godzinę np. przy 16 godz.? A dlaczego statek płynie tak powoli? Pomyślcie, coby się stało, gdyby prędko płynął. (Silny ruch fal zniszczyłby brzegi, te zaś zasypałyby kanał.) A kanał i tak już dosyć bywa zasypywany. Przez co? (Wiatry pustynne.) To też, płynąc kanałem, spotkać można tu i owdzie statki i tratwy z robotnikami, poprawiającymi brzegi i pogłębiającymi dno kanału; wszędzie widać ciągły dozór i kontrolę nad stanem kanału, bo człowiek walczy tu z pustynią, która „powoli lecz nieustannie gorącem swem tchnieniem stara się zasypać tę drogę wodną i dzieło ludzkie zniszczyć". — Dla uzupełnienia krajobrazu nastąpiło teraz wyświetlanie mapki z atlasu (powiększonej na tablicy) i rycin: rysunek reljefu kanału z pewnego niemieckiego podręcznika geografji, dalej rycin z *Ziemi* Łaganowskiego — str. 114 — oraz podręcznika do geografji Siwaka — str. 28. Przy wyświetlaniu rysunku reljefowego zwrócono jeszcze uwagę na latarnie nad kanałem. Znów uzupełniałem: droga wodna, wiodąca przez jeziora, jest oznaczona szeregiem pali lub pływa-

kami, barwnie pomalowanemi. (Dlaczego?) Od czasu do czasu widać na brzegu domek stacyjny, w którym wartownik daje sygnały o zbliżającym się statku. Poco? (Usprawnienie ruchu, zwłaszcza w punktach wymijań.)

d) Zastanówmy się teraz — po wyświetleniu obrazków — nad tem, dlaczego zbudowano kanał Sueski. Udowodnij, że droga przez morze Śródziemne jest znacznie krótsza od drogi dookoła Afryki. Odwracam drugą mapę półkuli wschodniej z wytyczonemi zapomocą czerwonego sznura trasami. Uczeń odpina sznury i porównuje ich długość. Zapamiętajcie: droga przez morze Śródziemne jest mniej więcej o $7^{1}/_{2}$ tysiąca km krótsza od drogi wkoło Afryki. Na czem więc polega znaczenie kanału Sueskiego? Jakiemu państwu zależy najbardziej na takiem skróceniu drogi? Dlaczego właśnie Anglji? (Spieszna komunikacja z kolonjami w Azji, np. z Indjami.) To też Anglicy są dziś właścicielami kanału Sueskiego. Oni dbają także bardzo o utrzymanie go w dobrym stanie. Z tej drogi wodnej korzystają jednak i inne państwa, chociaż jest ona dosyć droga. Dlaczego? (Jej utrzymanie drogo kosztuje.) Koszty utrzymania pokrywa towarzystwo, biorąc dość wysoką opłatę za przejazd każdego podróżnego a również za przewóz towarów. Z przejazdu przez kanał korzystają jednak nie wszystkie statki. Są i takie, które muszą płynąć koniecznie wkoło Afryki, które żadną miarą nie mogą płynąć przez kanał. Czy kto wie, jakie to są statki? (Żaglowce.) Dlaczego one nie korzystają z kanału? (Brak wiatru na morzu Czerwonem.)

d) Dawniej, jeszcze 100 lat temu, nie było połączenia między morzem Śródziemnem a morzem Czerwonem, bo kanał Sueski istnieje dopiero od roku 1869. Zbudował go francuski inżynier Lesseps — piszę. O połączeniu obu mórz myślano jednak już bardzo dawno, w starożytności. Już egipscy Faraonowie zaczęli budować połączenie Nilu z morzem Czerwonem, a Persowie dokończyli później tej budowy. Arabowie jednak, którzy po nich zajęli ten kraj, nie dbali o kanał, wreszcie odnowili go na krótko jeszcze Rzymianie. A potem dopiero Napoleon I pomyślał o przekopie tego wąskiego pasma lądu.

Na zakończenie przeczytałem opis podróży przez kanał z *Ziemi* Łaganowskiego, str. 114. — A może który z was czytał

już gdzie indziej o kanale Sueskim? Naprowadzam: Jeden z naszych pisarzy wspomina o jego budowie. (Sienkiewicz.) Zdaniem Sienkiewicza i Polacy pracowali przy budowie tegoż kanału, mianowicie? (Inż. Tarkowski, którego syn Staś jest główną postacią powieści *W pustyni i puszczy*. Otóż ten to Staś... czytam na str. 16.

IV. O czem dziś mówiliśmy? Cośmy o nim stwierdzili? Nastąpiło teraz ustalenie dyspozycji i opowiadanie zgodne z nią, zapisanie jej do zeszytów geograficznych oraz odrysowywanie mapki kanału z tablicy.

V. Opisz kanał Sueski. (Zadanie ustne.) Przeczytaj o kanale w swej książeczce geograficznej.

Uwaga. Lekcja powyższa przeprowadzona została jako lekcja egzaminacyjna na W. K. N. w Poznaniu jeszcze przed konfliktem włosko-abisyńskim. Można ją łatwo uzupełnić szczegółami aktualnemi. Dla przykładu przytoczę jedną z ostatnich wiadomości:

Adis Abeba. Rząd abisyński ogłasza, że ze statystyki, prowadzonej przez władze kanału Sueskiego, wynika, iż z Afryki wschodniej do Europy przepłynęło przez kanał od czasu rozpoczęcia działań wojennych 388 statków z 35 627 ranionymi i chorymi.

Z tej statystyki wynika, iż rząd włoski zapłacił dotychczas $1^1/_2$ miljona funtów szterlingów opłat za przewóz ludzi przez kanał Sueski.

Poznań. Marjan Marski.

NOWE KSIĄŻKI.

Jan Schwarz: NAUCZYCIEL W ŚWIETLE BADAŃ PSYCHOLOGICZNYCH. Odbitka z „Rocznika Pedagogicznego" Inspektoratu Szkolnego w Poznaniu, tom II, rok 1935. Stronic 56. Cena 1,50 zł.

Praca oparta na badaniach nauczycieli i kierowników szkół powszechnych miasta Poznania (liczba badanych: 104), słuchaczy Państwowego Wyższego Kursu Nauczycielskiego w Poznaniu w trzech latach szkolnych 1932-35 (274 osoby z terenu całej Polski) oraz słuchaczy Prywatnych Wyższych Kursów Nauczycielskich, urządzanych przez Związek Naucz. Polsk. w Poznaniu, Jarocinie i Środzie (185 osób); zatem ogólna liczba badanych wynosi 563 osoby. Badania — drogą bezimiennych ankiet oraz stosowania testów intelektualnych B. Biegeleisena, Otisa, badań antropologicznych — obejmują trzy zasadnicze działy: strukturę psychofizyczną nauczyciela, stosunek nauczyciela do swego zawodu i otoczenia oraz funkcję wychowawczą i dydaktyczną. Cyfrowe lub graficzne zestawienia wyników ankietowych i badawczych zawierają 36 tablic dziełka. — Właściwości charakteru i usposobienia nauczyciela określają odpowiedzi na szczegółową ankietę (64 pytania). Właściwie, jak zaznacza autor, jest to przedewszystkiem obraz, co nauczyciel sądzi o samym sobie, jak ujmuje cechy swej osobowości.

Oto kilka wniosków na podstawie tej ankiety. Nauczyciele w związku z swym zawodem posiadają (w 80%) wybitnie lub dobrze rozwiniętą spo-

strzegawczość w stosunku do ludzi, zdolność zapamiętywania twarzy (wybitną u 32% nauczycieli i aż 59% nauczycielek), pamięć przedewszystkiem wzrokową (również lepszą u kobiet); u obu płci jest silnie rozwinięta wyobraźnia, inteligencja przedewszystkiem praktyczna. Odnośnie uzdolnień — nauczyciele należą przeważnie do typu matematyczno-przyrodniczego, kobiety — humanistycznego. Zamiłowanie do podróżowania jest cechą wybitnie rozwiniętą u 60% nauczycielek i 45% nauczycieli. Przywiązanie do narodu i państwa (przyczem oba te czynniki procentowo niemal zupełnie pokrywają się), do rodziny, rodzeństwa, dzieci, są również cechami wybitnemi ogółu nauczycielstwa, w myśl odpowiedzi ankiety. Wogóle, najistotniejszym rysem usposobienia nauczycielstwa jest nastawienie uczuciowe do bliższego i dalszego otoczenia. Wesoły nastrój posiada w znacznym stopniu 70% nauczycielek i 55% nauczycieli. Wybuchowość, niecierpliwość b. silnie objawia się u 15% nauczycieli i 30% nauczycielek. Nauczycielstwo cechuje prawdomówność, współczucie, religijność. Jest duże zamiłowanie do teatru, kina, tańca, natomiast słabe — do przebywania w kawiarni, alkoholu i palenia tytoniu (palących — tylko 55% badanych mężczyzn i 15% kobiet). Zamiłowanie do oszczędności — dość słabe, nieco większe u nauczycieli.

Badanie poziomu inteligencji słuchaczy W. K. N-ów zapomocą testów B. Biegeleisena wykazuje poziom zbliżony do akademickiego, natomiast znacznie wtyle zostają absolwenci gimnazjalni i seminarjalni. Przeciętny poziom inteligencji nauczyciela w stosunku do inteligencji dzieci 14-letnich przedstawia się jak 3 : 2. Stosunkowo najmniejsze odchylenia zachodzą w dziale pamięci oraz w arytmetyce.

Co do środowisk, najwięcej nauczycieli-słuchaczy W. K. N. pochodziło ze środowiska rolniczego, wychowało się na wsi (40,3%), natomiast ani jedna słuchaczka nie pochodziła z tej grupy społecznej. Rodzice 43,1% nauczycielek są urzędnikami (u nauczycieli — tylko 5,5%); w innych zawodach, jak funkcjonarjusze, urzędnicy, pracownicy umysłowi, kupcy — odsetek kobiet i mężczyzn jest prawie równy wśród nauczycielstwa, pochodzącego z tych środowisk.

Odnośnie przynależności rasowej — dominuje typ subnordyczny (ponad 1/3) lub trudny do oznaczenia, mieszany (około 1/3). W dziale II (stosunek nauczyciela do swego zawodu i otoczenia) ankiety wykazują jako motyw wyboru zawodu: czynniki zewnętrzne w 56,1% (wpływ osób starszych, względy materjalne), czynniki wewnętrzne, t. j. zamiłowanie i chęć uczenia się — 30,2%, wreszcie — przypadek w 13,7%. Bardzo zadowolonych ze swego zawodu nauczycielskiego było 21,4%, zadowolonych 45,5%, niezadowolonych 33,1%. Zawód nauczycielski daje zadowolenie 76% nauczycielek i 64% nauczycieli. Powód zadowolenia — to w 94% powołanie. Niezadowolenie z zawodu nauczycielskiego ma swe podstawy we względach materjalnych (47,9% niezadowolonych), nieodpowiedniem traktowaniu nauczycielstwa przez władze i przełożonych (29,5%), braku powołania (13,7%), trudnych warunkach pracy szkolnej (9,0%). Z pośród niezadowolonych nauczycieli (-ek), 22% chciałoby zostać instruktorami (najłatwiej osiągalna karjera nauczycielska!), następnie — w równej ilości (po 11%) chcieliby objąć stanowiska biuralisty lub bankowca, leśnika czy rolnika, inżyniera, kupca, lekarza...

Na pytanie ankiety: „Jak urządziłbym sobie życie, gdybym był materjalnie niezależny?" — większość nauczycieli i nauczycielek pragnęłaby studjować na uniwersytecie (31,2%), względnie, żyć spokojnie, założyć ognisko rodzinne (25,7%), w równym stopniu — pracować społecznie i podróżować (po 15,7%); tylko niespełna 2% chciałoby w tych warunkach „używać świata". Zważmy, że tak poważne ideały ma nauczycielstwo, studjujące na W. K. N., zatem nastawione w kierunku pracy umysłowej. — Poufna ankieta wyjaśnia, że około 2/3 (63,4%) nauczycielstwa z W. K. N.-u miało

w swej pracy szkolnej zatargi z rodzicami uczniów, przeszło 1/3 — nieporozumienia z duchowieństwem, (przeważnie na tle pracy społecznej), około 40% — z władzami miejskiemi i gminnemi; w konflikty z kolegami popada 43,3% nauczycieli, z kierownikami — 32,3%, z inspektorami szkolnymi — 19%, wreszcie zatargi z kuratorjum i ministerstwem — bardzo są rzadkie (1,9%). Inna ankieta wyjaśnia, że, zdaniem nauczycieli, zatargom może zapobiec przedewszystkiem sumienne spełnianie obowiązków i umiejętne postępowanie ze strony nauczycieli, następnie — życzliwe ustosunkowanie się nauczyciela do władz i czynników społecznych i — wreszcie — ulepszenie warunków pracy w szkole.

W dziale „Funkcja wychowawcza" znajdujemy 6 przykładów odpowiedzi na ankietę w sprawie karności w szkole. Mamy tu szereg różnych sposobów podejścia do zbiorowości klasowej, — podejścia konsekwentnego, opartego na wyczuciu psychologji i, jak twierdzą sprawozdawcy, uwieńczonego dodatnim wynikiem.

Ankieta w sprawie karności wykazała, że najwięcej trudności pod względem utrzymania karności stanowią szkoły koedukacyjne, w nieco mniejszym stopniu — męskie, natomiast w szkołach żeńskich niema wogóle trudności wychowawczych. Najtrudniejsza jest praca wychowawcza z dziećmi służby folwarcznej i dziećmi z wielkomiejskich dzielnic fabrycznych; nieco łatwiejsza — w odniesieniu do dzieci z przedmieść wielkich miast i dzieci proletarjatu tych miast; bardzo łatwa jest praca wychowawcza wśród dzieci gospodarzy rolnych, dzieci z małych miasteczek i rodziców bezrobotnych; najłatwiejsze do prowadzenia są dzieci mniejszości narodowych i ze sfer inteligentnych.

Smutna jest statystyka, wykazująca, że 92,7% rodziców stosuje kary cielesne; z pośród nauczycieli stosowało kary cielesne „dawniej" 70,2%, „początkowo" 10,6%, wcale 19,2%.

Zacytuję tu z omawianego dziełka Jana Schwarza (str. 39). „Wszyscy nauczyciele zgodnie twierdzą, że szkoła dzisiejsza pod względem wychowania przechodzi ostre przesilenie, gdyż odrzuciła cały szereg środków wychowawczych dawnej szkoły, lecz nie wypracowała dostatecznie nowych, któreby tamte w całej pełni mogły zastąpić. Kryzys moralny w dziedzinie wychowania pogłębia znacznie brak środków finansowych na etaty nauczycieli i budowę szkół, wskutek czego klasy są przepełnione, a szkoła nie jest zaopatrzona w niezbędne pomoce naukowe. W jaki sposób możnaby podnieść karność w szkole powszechnej? Większość nauczycieli drogę wyjścia widzi w przygotowaniu nauczyciela do stosowania odpowiednich środków natury psychologicznej w stosunku do dziecka i rodziców, inni natomiast winę przypisują wadliwej organizacji szkolnictwa i brakom materjalnym". I dalej (str. 40): „Podział proponowanych przez nauczycieli środków wychowawczych na psychologiczne i organizacyjne nie zawsze da się ściśle przeprowadzić, gdyż prawie każdy zabieg natury organizacyjnej ma również swoją stronę psychologiczną".

Końcowy rozdział omawia „funkcję dydaktyczną". Autor zastanawia się nad kwestją przeceniania, względnie, niedoceniania wartości ucznia, sprawą stopni, wystawianych przez nauczycieli, trafności określania niedorozwoju umysłowego dzieci oraz rodzajami stosowanych metod nauczania (przeważa „szkoła pracy" — 34,8%). Wreszcie — wyniki ostatniej ankiety na temat podniesienia poziomu dydaktycznego w naszych szkołach. Większość odpowiedzi znajduje pomyślne rozwiązanie w podniesieniu wykształcenia podstawowego nauczyciela i ulepszeniu form dokształcania, odciążeniu nauczyciela w pracy pozaszkolnej, zwiększeniu liczby szkół, w lepszem zaopatrzeniu klas w pomoce naukowe i niezbędne warunki higjeniczne. Wreszcie — wnioski końcowe. Najważniejsze — dwa: „każdy nauczyciel wychowawca musi być dobrym psychologiem" i „większość nauczycieli wykazuje pozytywne ustosunkowanie się do swego zawodu". St. Kamiński (Inowrocław)

W i l h e l m R a s m u s s e n. RUTH: TAGEBUCH ÜBER DIE ENTWICKLUNG EINES MÄDCHENS VON DER GEBURT BIS ZUM 18. LEBENSJAHRE. Z rękopisu duńskiego przetłumaczył Albert Rohrberg, Księg. Oldenbourg, München, Berlin, 1934, str. 300. Cena RM 7,50.

Autor tej książki, dyrektor zakładu kształcenia nauczycieli w Kopenhadze, ma w swoim dorobku naukowym szereg prac, znanych daleko poza jego ojczyzną. Jego „Psychologja dziecka" została przetłumaczona na język angielski, francuski, niemiecki, rosyjski i turecki. Oparta ona jest w dużym stopniu na książce, z której tutaj zdajemy sprawę.

Ruta to córka autora, którą ojciec bacznie obserwował od urodzenia do 18 roku życia, skrzętnie notując wszystkie dostrzeżone objawy psychologiczne i wypowiedzi. Tego rodzaju książek trzeba nowoczesnej psychologji genetycznej jak najwięcej. Współczesna psychologja cierpi ciągle jeszcze na nadmiar pochopnych i nieostrożnych teoryj, nie mających dostatecznie solidnego oparcia w empirji. Tylko drobiazgowa i wytrwała obserwacja pozornie małoznaczących objawów może dostarczyć trwałego fundamentu pod gmach teorji. Z tych założeń widocznie wychodził autor, przystępując do prowadzenia swego dziennika. Przytem nałożył sobie tak dużą wstrzemięźliwość, że nawet go wstępem nie zaopatrzył; także w tekscie powstrzymuje się niemal zupełnie od interpretacji naukowej, ograniczając się do nielicznych wyjaśnień niezbędnych dla zrozumienia sensu niektórych wypowiedzi dziecka. Każdy zanotowany objaw został na marginesie krótko oznaczony i nazwany, co bardzo ułatwia orjentowanie się w nagromadzonym materjale i w jego zużytkowaniu dla opracowań naukowych. Dziennik prowadzony jest sposobem kronikarskim: dzień za dzień poprzez wszystkie miesiące. Nie jest to jednak wcale oschła pedanteryjna kronika, cała książka owiana jest subtelną aurą poetycką, właściwą książkom o dzieciach napisanym przez autorów, którzy nietylko z naukowo-teoretycznem przygotowaniem do nich podchodzą, ale i zdolnością wczuwania się w ich swoiste przeżycia. Dziennik jest wolny od kunsztownej terminologji i odznacza się dużą prostotą i bezpośredniością, i pod tym względem jest on prawdziwą „ks'ęgą dla matek", co nie jest bynajmniej małą zaletą. Psychologja dziecka bowiem wymaga tylu obserwacyj, że nie mogą one być dokonane wyłącznie przez zawodowych psychologów i pedagogów. Dostarczyć tak dużej ilości faktów z przeżyć dzieci mogą tylko rodzice, ale żeby rodzice zechcieli do tego rodzaju pracy się zabrać i skutecznie ją mogli wykonać, powinni mieć przeciętnie więcej niż dotychczas kultury pedagogicznej. Książka Rasmussena, dzięki swym zaletom, znajdzie się napewno w rękach nietylko psychologów i pedagogów i przyczyni się wydatnie do podniesienia kultury pedagogicznej społeczeństwa duńskiego (książka ta, jak widać z tekstu, stała się popularną w Danji jeszcze przed jej ukazaniem się w druku, niektóre fragmenty rękopisu były drukowane w pismach codziennych). Jej prostota może zachęcić i ośmielić niejedną matkę do podobnych prób i wysiłków. Z tych względów wartoby dziennik Rasmussena przełożyć na język polski.

Mimo swej prostoty zawiera książka bogatą treść i czytelnik, obeznany ze współczesną psychologją, łatwo zauważy, że autor nie notował wszystkich bez różnicy faktów, ale tylko te z nich, które przyczynić się mogą do wyjaśnienia problemów ważnych a nastręczających trudności. I tak notuje autor objawy naśladownictwa: Ruth naśladuje niemal od urodzenia, a w czwartym miesiącu umie naśladować „tony" w przybliżeniu równej wysokości. Z wiekiem naśladownictwo zmniejsza się, pojawia się potrzeba samodzielnego postępowania i świadomość tej potrzeby. Czy lęk jest uczuciem przyrodzonem, jak to się często słyszy, czy też nabytem, jak to twierdził Durkheim? Obserwacja Ruty zdaje się potwierdzać słuszność teorji Durkheima. Stopniowy rozwój zmysłu krytycyzmu i rzeczywistości kosztem wyobraźni, powolna sublimacja antropomorfizmu, postępy w myśle-

niu od posługiwania się grubą analogją do zdolności odróżniania cech istotnych i szukania związków zachodzących między zdarzeniami, przejawy i rozwój uczuć estetycznych, kryzys dojrzewania i związane z nim zainteresowanie dla zagadnień erotycznych i wogóle ewolucja zainteresowania, powolne ale stateczne rozszerzanie się skali uczuć — oto zagadnienia, których wyjaśnienia szukał Rasmussen, obserwując Rutę.

Przy czytaniu książki chciałoby się dla lepszego zrozumienia ewolucji Ruty nieco więcej wiedzieć o środowisku rodzinnem, w którem wychowała się Ruth, o atmosferze moralnej panującej w domu, o poglądzie na świat rodziców, o środkach wychowawczych przez nich stosowanych, o materjalnych warunkach egzystencji i sposobie życia i t. d. i t. d. Cośkolwiek możemy o tych sprawach z tekstu wywnioskować, ale nie tyle, byśmy mogli sobie urobić dość jasny obraz środowiska, w którem wychowuje się mała Ruth. Czytelnik, przyzwyczajony do myślenia także kategorjami socjologicznemi, ma wrażenie, jakby obraz Ruty był zawieszony w powietrzu. Rasmussen, jak wielu psychologów, podchodzi do swego dziecka od strony wyłącznie jednostkowej; widoczne to także z tego, że w tomie, liczącym str. 300, niema ani jednej obserwacji, dotyczącej życia społecznego Ruty. Jest to luka dotkliwa. Dr. G. Jam. (W.)

PODRĘCZNY LEKSYKON PEDAGOGICZNY

Kazimierza Królińskiego.

Luźne uwagi: „Leksykon" jest bardzo praktyczny w użyciu, zawiera niezbędne dla nauczyciela uniwersum pedagogiczne. Pod względem technicznym „Leksykon" jest doskonały. Szata zewnętrzna wyborna. Atoli w toku pobieżnego „kartkowania" wpadłem na pewne przeoczenia, o które w pracy encyklopedycznej nigdy nie trudno. Oto np. autor omawia Freuda, a o jego przeciwniku, tak potężnym Adlerze, niema żadnej wzmianki.

Tak samo zostali pominięci: St. Szuman, Z. Mysłakowski, J. Bystroń, L. Bykowski, Błachowski i inni, a przecież ci ludzie, więcej, niż inni pomniejsi wymienieni, zasługują na uwagę pedagogów. To znowu jest wzmianka o Porazińskiej, a niema jej o Zarembinie, nader zasłużonej autorce dzieł dla dzieci. Niektóre pominięte nazwiska zagraniczne, jak Ferrière, Kretschmer, Busemann, Blondel równie zasługują na uwagę, a może więcej, niż Kraus, Krause, czy Külpe. Wspominam o tych brakach, które zresztą są zupełnie usprawiedliwione, (są to poprostu przeoczenia) aby Koleżanki i Koledzy jakoś sami, lub przy pomocy *Przyjaciela Szkoły* i jego współpracowników dopełnili zupełnie wartościowy „Leksykon". Józef Czarnecki (Lublin).

Od redakcji: Wedle umowy pierwotnej „Leksykon" miał obejmować najwyżej 80 stron i istotnie pierwsze litery (A. B. C.) były do tych rozmiarów dostosowane. Później jednak, na liczne żądania czytelników, autor w porozumieniu z redakcją materjał rozszerzył do wysokości przeszło trzykrotnej. Ze względów gospodarczych musieliśmy się przy końcu także nieco ograniczyć i nie daliśmy nawet „Uzupełnień", które były już przygotowane. Uzupełnienia te obejmują nietylko „przeoczenia", ale materjał, który w ciągu trzech lat narósł, zwłaszcza w bibljografji. Nadmieniamy ponadto, że o dane, dotyczące pewnych zasłużonych osób, było o tyle trudno, iż same te osoby niechętnie podawały materjał i nie wszystkie, które o to proszono.

Autor zbiera obecnie materjały do „Uzupełnień" i prosi Czytelników za naszem pośrednictwem o pomoc. Nakład „Leksykonu" jest skromny i może się bardzo szybko wyczerpać. Przygotowalibyśmy wtedy wydanie nowe, przerobione i znacznie rozszerzone, które jednak musiałoby być stosunkowo bardzo drogie wobec tego, że odpada już kombinacja z *P. S.* w formie dodatku. ✱

UWAGI DYSKUSYJNE.

„Psychologiczne ujęcie zabaw i zabawek dziecięcych.“ (Nr. 1-2/1936.)

O dobrą i tanią zabawkę dla dzieci.

Kolega Witold Steliga naświetlił nam w styczniowym numerze *Przyjaciela Szkoły* stanowisko zabaw i zabawek dziecięcych w programach naukowych pod względem społecznym i pedagogicznym, wskazując na ich znaczenie psychologiczne, jakie mają dla całokształtu rozwoju duchowego dziecka. W związku z końcową uwagą autora, że ze względów wychowawczych i gospodarczych powinniśmy popierać wyroby polskich zabawek i gier, nasunęły mi się pewne myśli, któremi pragnę podzielić się z Szanownymi Kolegami.

Tej końcowej uwadze autora każdy przyzna słuszność. Ale spójrzmy na nasz rynek zabawkowy, wejdźmy na chwilę do t. zw. rajów dziecięcych, skąd wyjdziemy przygnębieni tem, cośmy tam zobaczyli.

Zabawki są tą gałęzią handlu, która poza słodyczami najbardziej oszukuje dzieci, a bogacąc się na nich, czyni im szkody straszne, bo sięgające aż do podstaw psychiki dziecięcej. Zabawkami interesuje się fabrykant, kupiec i pedagog. Pierwszy i drugi patrzy na zabawki z punktu widzenia ich zbytu, mając na widoku jedynie zysk i to możliwie jak największy. Nauczyciel zaś patrzy na zabawki i gry jako na potężne środki wychowawcze i kształcące. Należy bowiem podkreślić to, że wartość zabawek i gier leży przedewszystkiem w ich wartości wychowawczo-kształcącej. Tylko zabawki i gry o tych cechach należałoby podsuwać dzieciom. Tymczasem dzieje się wręcz przeciwnie. Dobrą zabawkę dostać u nas bardzo trudno. Dziecko polskie otrzymuje zabawki z najgorszego materjału, łatwo zniszczalne, źle skonstruowane, nieestetyczne i niehigjeniczne, a w dodatku zabawki dzisiaj są za drogie i w skutek tego dla szerszej rzeszy dziatwy niedostępne. Takie zabawki znajdujemy w rajach dziecięcych. Dlatego z przykrością musimy stwierdzić, że zabawki, będące u nas w handlu, zadania swego nie spełniają i pozostawiają dużo do życzenia, wobec czego należy niezwłocznie przystąpić do usunięcia tego stanu rzeczy, do oczyszczenia rynku zabawkowego z tandety i śmieci, zaczynając przedewszystkiem od pedagogicznego, że tak powiem, wychowania fabrykantów i kupców zabawek, kierujących się obecnie nie dobrem dziecka, lecz chęcią jak największego zysku. Równocześnie należy podjąć akcję uświadamiania rodziców, którzy kupują bez wyboru to, co im kupiec podsunie, i w ten sposób mimowoli krzywdzą własne dziecko.

Wprawdzie tu i ówdzie u nas w prasie pedagogicznej a nawet codziennej możemy spotkać od czasu do czasu artykuły na ten temat; pisze się dużo o materjale zabawek, o ich estetycznem wykonaniu i stronie higjenicznej, ale już najmniej mówi się o wartości i znaczeniu wychowawczem zabawek, co jest przecież rzeczą najważniejszą. Tu i ówdzie podejmuje ktoś badania samodzielne, jak się dzieci bawią, dorzucając nowe światło do znanych już teoryj zabaw, dochodzi do pewnych wniosków i stawia postulaty, które zawsze trafiają w próżnię. Są to badania przypadkowe, albowiem brak u nas jakiejś akcji planowej w tym kierunku i na rynku zabawek nic się nie zmienia, lecz w dalszym ciągu goni się tylko za zyskiem.

Tak więc w produkcji i handlu zabawkami panuje przypadkowość i dowolność. Rynek jest zalany przez zabawki, o jakich mówiliśmy wyżej, ćwiczące wyobraźnię i intelekt, a przecież zabawka oprócz tego powinna ćwiczyć pewność oka i ręki, postrzeganie i orjentację, oraz zdolność myślenia i zmysł estetyczny. Musimy przyznać, że cech tych brakuje zupełnie zabawkom, będącym obecnie w handlu. Weźmy dla przykładu jeden dział zabawek — lalki. Chyba nie znajdziemy nigdzie w sklepie lalki, któraby odpowiadała wymaganiom pedagogiki współczesnej. Lalki są nieestetyczne, wprost szkaradne, a co najważniejsze, w gotowej już formie, wykończone tak, że dziecko nie ma tu nic do zrobienia i staje się tylko biernym odbiorcą wytworu dorosłego człowieka.

Te same braki wykazuje inny dział zabawek, jak zabawki mechaniczne, kostki, gry itd. Zabawki te posiadają nieocenione wartości wychowawcze i kształcące, ale pomijając już ich wykonanie i wygląd zewnętrzny, są one za drogie i dla dzieci szczególniej biedniejszych trudno dostępne. Dziecko biedne może je oglądać jedynie za szybą wystawową i marzyć o ich posiadaniu.

Powie ktoś, co tu może zrobić nauczyciel i w jaki sposób może on wpłynąć na jakość produkcji i kształtowanie się cen zabawek. Rzecz jasna, że musi to być akcja zbiorowa, planowo pomyślana i kierowana, a wyniki napewno będą dodatnie. U naszego sąsiada zachodniego od kilku już lat istnieje i działa w tym kierunku Pedagogiczny Instytut w Norymberdze, rozwinęła się prasa, poświęcona specjalnie zagadnieniu zabawki i gry, jak *Deutsche Spielwarenzeitung*, wychodząca w Berlinie, co świadczy o tem, że w Niemczech sprawę zabawek i gier traktuje się zupełnie poważnie i robi się dużo na tem polu. A u nas? Jak dotąd, zupełnie głucho, jakgdyby dzieci w Polsce były inne i nie pragnęły dobrej zabawki.

Stwierdzam, że akcja, zmierzająca do oczyszczenia i podniesienia jakości produkcji i wartości wychowawczych zabawek,

powinna wyjść od nauczyciela, który ma wiele sposobności do wpuszczenia ożywczego ducha pedagogiki współczesnej do produkcji i handlu zabawkami. Najważniejszą rzeczą będzie tu wychowanie w tym duchu fabrykanta, kupca i rodziców. Nauczyciel zrobi dużo, jeżeli na zebraniach z rodzicami trochę czasu poświęci zagadnieniu zabawek lub też w indywidualnych rozmowach z nimi wskaże, jaki rodzaj zabawki najbardziej odpowiada typowi ich dziecka. Flegmatykowi np. zaleci zabawki, które go ożywią, małemu mechanikowi — zabawki mechaniczne itd. Będzie to już bardzo dużo.

Idealne rozwiązanie tego problemu nastąpiłoby dopiero wtedy, gdyby spółdzielnie nauczycielskie wprowadziły do swego asortymentu towarowego dział zabawkowy, a nawet gdyby powstała spółdzielcza wytwórnia zabawek. Mógłby to zrobić finansowo mocny Związek Spółdzielni. Ale naprzód trzeba odpowiednio przygotować grunt czyli innemi słowy akcję tę muszą poprzedzić badania naukowe, któreby przeprowadził specjalnie w tym celu założony instytut przy jak najszerszej współpracy nauczycieli. W ten sposób zdołalibyśmy usunąć z naszego rynku zabawkowego tandetę i śmiecie, a dać polskiemu dziecku zabawkę wartościową pod względem wychowawczym i tanią, dostępną dla szerszego ogółu dziatwy nawet najbiedniejszej.

Warto pomyśleć nad tem, gdyż sprawa to bardzo ważna, a zaniedbana u nas, jest w swoich skutkach — szkodliwa.

Pińsk (woj. poleskie). Konrad Szostak.

„Walka o morze i Pomorze." (Nr. 3/1936.)

Pozwolę sobie zwrócić uwagę na pewne sprawy, które, m. zd., zostały pominięte. Brak było związania z przeżyciami ucznia. To, co Szan. Autor podaje na wstępie, to było wiązanie z wiadomościami i to czerpanemi z jednego tylko podręcznika historji. Za wiele pytań w tej lekcji. Gdyby przeliczyć pytania, podane przez autora, to okazałoby się, że jest ich kilkadziesiąt, nie licząc pytań pomocniczych. Należało wysunąć kilka zasadniczych pytań, zagadnień i dać do zreferowania poszczególnym grupom czy uczniom.

Nowe programy ministerjalne polecają w wyższych klasach stosowanie zasady korelacji. Brak było podania w lekcji, w jaki sposób wypłynął temat powyższy z całokształtu organizacji pracy dydaktycznej w V klasie. Skąd i dlaczego wypłynął ten temat w styczniu? Czy z mechanicznego podziału materjału naukowego historji na miesiące? Jeżeli tak, to lekcja ta byłaby typowym przykładem nauczania przedmiotowego. Brak było podania, w jaki sposób została przeprowadzona korelacja z ję-

zykiem polskim, geografją. (A dadzą się tu ładnie skorelować i śpiew i gimnastyka i rysunki i zajęcia praktyczne.)

Co do konstrukcji lekcji to, m. zd., znaczenie morza i dostępu do niego należało podać na wstępie, choć ślubowanie zupełnie słusznie autor wyzyskał na zakończenie.

Należało, m. zd., podać również próby organizowania floty za Zygmunta Augusta i o zwycięstwie armady polskiej nad flotą szwedzką w XVII wieku.

Mimo tych usterek lekcja ta, dając dzieciom głębokie przeżycia, posiadała wartości dydaktyczno-wychowawcze.

Na zakończenie prosze Szan. Kolegę, aby nie zrażał się powyższemi uwagami (kolegi z tego samego regjonu), lecz coraz częściej dawał przykłady praktyczne na łamach „Przyjaciela Szkoły", pamiętając o tem, że krytyka jest dowodem, iż dzieło posiada pewną wartość.

Łódź. Ludwik Koza.

„O konferencjach rejonowych". (Nr. 13, 19/1935.)

Był czas, kiedy konferencje rejonowe były bodajże najważniejszą formą dokształcania się nauczycielstwa. Ale było to wtedy, kiedy w szeregach nauczycielskich znajdowali się ludzie nie posiadajacy wymaganych kwalifikacyj zawodowych (siły pomocnicze). Wówczas to nawet przeciętny program konferencyj rejonowych mógł dać wiele korzyści. Dziś zagadnienie konferencyj rejonowych rozpatruje się na innej płaszczyźnie. Chodzi tu o to, czy obecne prace na konferencjach rejonowych mogą być nadal podtrzymane, czy urządzanie pięciu konferencyj w roku daje poważne rezultaty nauczycielstwu wykwalifikowanemu, czy raczej należałoby ten drogi czas poświęcić wychowaniu i nauczaniu dzieci? Jakkolwiek zdania w tym względzie są bardzo podzielone, to jednak zdaje się przeważać pogląd, że konferencje rejonowe nie spełniają obecnie tych wszystkich przewidywań, jakich się po nich spodziewano. I do tego rezultatu doszły niektóre władze szkolne, które poczynają poprostu likwidować konferencje rejonowe. I tak np. w Inowrocławiu niema już konferencyj rejonowych, niema żadnych dni wolnych na urządzanie tych konferencyj. Istnieją natomiast zespoły konferencyjne, które pracują w godzinach popołudniowych (np. zespół humanistyczny, matematyczno-przyrodniczy itd.). Program prac zespołów nie jest jeszcze wykończony, stąd powstrzymuję się od wszelkich uwag na ten temat.

W każdym razie trzeba stwierdzić, że konferencje rejonowe stają się powoli przeżytkiem i trzeba szukać nowych, realniejszych form dokształcania nauczycielstwa.

Inowrocław. Mikołaj Bubniak.

NASZE ECHA.

Uwaga dla Nowych Czytelników. W rubryce „Nasze Echa" umieszczamy odpowiedzi (w krótkiej, zwięzłej formie) na pytania, nadesłane przez Szan. Czytelników. Koledzy, którzy mają szczególne doświadczenia w poruszonej sprawie, zechcą łaskawie udzielić objaśnień i porad. Red.

PYTANIA:

1. *Jak należy posługiwać się słowniczkiem ortograficznym w poszczególnych klasach?*
2. *Czy skala ocen w świadectwach nie jest zbyt ciasna?*
3. *Jak wpływać na poprawę frekwencji uczniów?*
4. *Jak wykorzystać czasopisma dziecięce, jeśli szkoła prenumeruje tylko jeden egzemplarz?*
5. *Jak badać wyniki nauczania ze wszystkich przedmiotów oddziału czwartego?*

ZAGRANICZNE CZASOPISMA PEDAGOGICZNE.

DIE ERZIEHUNG. Monatsschrift. Rok XI. Verlag von Quelle und Meyer in Leipzig.

Nr. 1. (październik 1935). W artykule wstępnym (na 36 stronach) dr. Jürgen'a Brake'go p. t. „Der Forschungsstand der Rassenpsychologie" znajdujemy obszerne sprawozdanie z dotychczasowych badań nader młodej jeszcze gałęzi psychologji t. zw. psychologji rasy.

Prof. W. Flitner w artykule: „Eine Rundfrage über die Gruppenarbeit in der Schule" — omawia psychologiczne i socjologiczne znaczenie pracy zbiorowej w szkole.

W cyklu: Die pädagogische Lage in Deutschland — dr. Wenke podaje ostatnie rozporządzenia niemieckich władz szkolnych. I tak np. trzyletnie żeńskie szkoły zawodowe, przygotowujące „deutsche Hausfrau und Mutter", otrzymały szerokie uprawnienia, które umożliwiają absolwentkom tych szkół dalsze kształcenie się aż do uniwersytetu włącznie.

Prof. E. Spranger (Das japanische Erziehungswesen) na podstawie źródeł japońskich daje nam obraz obecnego stanu nauk pedagogicznych i szkolnictwa współczesnej Japonji, która w niejednem już wyprzedziła swego starego nauczyciela - Europę.

Prof. S. Hessen w artykule p. t.: „Vom Schulwesen in angelsächsischen Ländern" omawia politykę szkolną w imperjum brytyjskiem.

Poza tem recenzja książki J. Dolch'a p. t.: „Zur Familie- und Kleinkinderpädagogik" i inne.

Nr. 2. (listopad 1935). W artykule wstępnym: „Auslese nach Geist und Auslese nach Charakter" znajdujemy rozważania dra W. Hartnacke'a na temat charakteru i siły duchowej człowieka, które powstają z odwiecznej walki pomiędzy dobrem i złem, tkwiącemi w naturze ludzkiej.

E. Weitsch w artykule: „Pädagogik in der neueren Spielzeugwirtschaft" omawia znaczenie zabawek i rolę, jaką one odgrywają w ogólnym rozwoju dziecka tak w wieku przedszkolnym jak i w latach szkolnych. Autor stawia pewne postulaty fabrykantom zabawek i nauczycielstwu. Ponieważ zabawki kształcą pamięć i wyobraźnię oraz rozwijają intelekt, muszą po-

siadać wartość wychowawczą, wygląd estetyczny, a przedewszystkiem muszą być higjeniczne. To należy do fabrykantów zabawek. Nauczyciel ma również wpływać na produkcję zabawek i informować rodziców, jaki rodzaj zabawki odpowiada zainteresowaniom ich dziecka, a w ten sposób pośrednio będzie mógł podnieść wydajność swojej pracy w szkole.

Pod tytułem: „Studentinnen im Fabrikdienst" mamy ciekawy list do przyjaciółki studentki filozofji, Jutty Oehring, w którym opowiada swoje wrażenia i przeżycia z pobytu w fabryce wyrobów drzewnych, gdzie pracowała podczas feryj jako zwykła robotnica w ciągu trzech tygodni, skierowana tam przez „Arbeitsfront" w Kolonji. Studentki niemieckie bezinteresownie poświęcają wolny czas na pracę w fabrykach, zajmując miejsca robotnic stałych, które za czas „urlopu" otrzymują swoje zwykłe wynagrodzenie. Rzecz jasna, że akcja ta ma doniosłe znaczenie moralno-społeczne.

Prof. F. Klatt w artykule: „Deutsche Spracherziehung aus Kräften des Volkstums" informuje o kształceniu językowem studentów w myśl zreorganizowanego studjum językowego na uniwersytetach niemieckich.

Dr. F. Glaeser (Das Schulwesen in Oesterreich) omawia najnowsze zmiany w ustroju oraz stan obecny szkolnictwa austrjackiego, stosunek szkoły do kościoła i wychowanie państwowe.

Poza tem W. Steger (Schriften zur Krisis der Kultur) daje syntetyczne ujęcie zjawiska kryzysu kultury na podstawie najnowszej literatury, traktującej to zagadnienie; rektor P. Mahlow (Das didaktisch-methodische Gesicht der Volksschule) analizuje dydaktyczno-metodyczne oblicze współczesnej niemieckiej szkoły ludowej, a Dr. L. Mester podaje szczegółowy rozbiór najświeższych publikacyj z dziedziny wychowania fizycznego.

Nr. 3. (grudzień 1935). W pierwszym artykule prof. A. Lisowsky p. t.: „Der Ausgangspunkt der Wirtschaftspädagogik" znajdujemy rozważania na temat t. zw. pedagogiki gospodarczej, którą dzisiaj różni różnie pojmują.

Dr. Fr. Blättner w art. „Vom Ursprung der realistischen Schulen" omawia przeobrażenia, którym uległy po wojnie światowej wszystkie typy szkolnictwa i ich obecne nastawienie na rzeczywistość.

Dalej dr. H. Wenke podaje ostatnie rozporządzenia, dotyczące nauczania wogóle, kształcenia i dokształcania nauczycieli. Prof. H. Tyssen zaznajamia nas z rolą, jaką odgrywa filozofja w współczesnych szkołach niemieckich, a dr. A. Förtsch omawia najnowszą literaturę z zakresu nauczania rysunków i robót ręcznych w szkołach powszechnych.

Nr.4. (styczeń 1936). W artykule wstępnym dr. Erika Hoffmann przypomina w związku z setną rocznicą ukazania się pisma Fryd. Fröbla p. t.: „Erneuung des Lebens fordert das Jahr 1836" zasługi, jakie położył Fröbel nad wychowaniem dzieci w wieku przedszkolnym, i wskazuje na to, że ten wybitny pedagog niemiecki o światowej sławie najbardziej odczuł ducha pedagogiki narodowej współczesnych Niemiec.

Po wprowadzeniu przez kanclerza Hitlera obowiązku służby wojskowej w Niemczech powstało zagadnienie wychowania wojskowego - żołnierskiego. Fr. Altrichter (Inhalt und Aufgaben der soldatischen Erziehung) mówi na temat tego wychowania żołnierskiego, które ma wielkie znaczenie kulturalne i społeczno-państwowe. Ma bowiem podnieść sprawności poborowego i przeorać jego psychikę tak, aby był zdolny do ofiary krwi za ojczyznę i naród.

M. Havenstein w artykule „Die höhere Schule im deutschen Volksstaat" polemizuje z prof. H. Wienstockiem na temat jego ostatniej pracy o wyższych uczelniach w Niemczech, ich roli i duchu w chwili obecnej.

Dr. H. Wenke „Die pädagogische Lage in Deutschland" omawia szeroko ostatnie rozporządzenia władz szkolnych, dotyczące studjów na uniwersytetach niemieckich, oraz życia i działalności związków studenckich.

Znany rosyjski pedagog, żyjący na emigracji, Sergjusz Hessen drukuje pierwszą część swego artykułu p. t.: „Der gegenwärtige Stand des russischen Schulwesens" o obecnem położeniu szkoły w Rosji sowieckiej od 1931 roku włącznie.

Poza tem znajdujemy ciekawy artykuł dra O. Kluge'go p. t.: „Renaissanceforschung und Erziehungswissenschaft" oraz recenzje nowo wydanej pracy dra Fr. Blättner'a „Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Psychologie". Konrad Szostak (Pińsk)

PÄDAGOGISCHER FÜHRER — Miesięcznik. Rok LXXXV. Deutscher Verlag für Jugend und Volk. Wien, I.

Nr. 10 (październik) 1935. Miesięcznik ten przejął agendy znanego w Polsce czasopisma „Schulreform", które przestało wychodzić. „Pädogogicher Führer" ma przejrzysty układ i bogatą, interesującą treść, obejmując prawie wszystkie odcinki współczesnego wychowania i nauczania. Jest ona zresztą odbiciem bardzo ruchliwego wiedeńskiego środowiska nauczycielskiego. Mamy więc rozważania teoretyczne i sprawozdania z praktyki na tematy kształcenia umysłowego i zawodowego, wychowania etycznego, muzycznego i fizycznego, oraz o programach nauczania w różnych typach szkół austrjackich i o zajęciach w związku z mówieniem i pisaniem w pierwszym roku nauki.

Dr. F. Podleiszek w art. „Die Krise der Gegenwart und die moderne Jugenderziehung" wyświetla, w związku z kryzysem i powszechnem zainteresowaniem się sprawami wychowania młodzieży w czasach powojennych, genezę tego zjawiska i podaje wytyczne w duchu miłości bliźniego.

Margarite Neidl: „Die Natur- und Tierschutzideen im Unterricht und ihre grundlegende Bedeutung für die Erziehung" — przytaczając wypracowania uczniów, omawia, tak aktualne i u nas, zagadnienie ochrony przyrody martwej, zwierząt i ptaków, oraz wskazuje na wysokie walory kształceniowe i wychowawcze tkwiące w naturze, które niezawsze są wykorzystywane.

W drugim dziale tego numeru znajdujemy artykuły: Wotke. Die neuen Mittelschullehrpläne; Simonic: Die neuen Lehrpläne für die Abschlussklassen der Volksschule und für die Hauptschule; Burkhart: Der Fibelmacher im Himmel; Langer: Zur mündlichen Sprachpflege am Beginne des ersten Schuljahres; Legrün: Zum neuen Schreibweg in der Anfangsklasse, i inne.

W dziale „Gestaltende Bildungsfächer" znajdujemy przykłady wykorzystania elementów przyrody jesiennej na lekcjach rysunków i krótki artykuł sprawozdawczy na temat wykonania witraży w wiejskiej szkole niżej zorganizowanej. Poza tem dwa artykuły na temat nauczania muzyki i wpływu wychowawczego takich sportów jak pływanie, jazda na łyżwach i t. p.

Na uwagę zasługuje również artykuł A. K. Gaisch'ego p. t. „Lehrerschaft und Film". Przegląd wydawnictw pedagogicznych i pism zamyka zeszyt.

Nr. 11. (listopad 1935). Znajdujemy tu cztery artykuły, których treścią jest nauka obywatelska, historja, śpiew i stanowisko religji w nowych austrjackich programach nauczania: Dr. W. Illing: Die Vaterlandskunde im neuen Lehrplan für die Mittelschulen. H. E. Butz: Der neue Lehrplan für Geschichte an Hauptschulen. J. Ruhm: Methodische Bemerkungen zum neuen Lehrplan für Gesang. F. Singhoffer: Die Stellung der Religion im neuen Lehrplan für Hauptschulen, oraz dwa artykuły z dziedziny nauki o ziemi: E. Baumann: Die Bedeutung der Kleinform für den erdkundlichen Unterricht i Dr. A. Becker: Lehrbuch und Lehrer im Erdkundeunterricht.

Dalej W. Kusternigg w artykule „Vormilitärische Jugenderziehung" podaje zasady i zakres wychowania przedwojskowego młodzieży szkolnej, które powinno objąć 1) naukę prawidłowego patrzenia, 2) dokładnego obserwo-

wania, 3) szybkiego orjentowania się i 4) naukę porozumiewania się zapomocą znaków i środków sygnalizacyjnych.

Hermina Neder: Vaterländische Erziehung und Bildung in Mädchenschulen — omawia, w związku z przebudową życia społecznego i rodzinnego w naszych czasach, wychowanie obywatelskie i kierunek kształcenia młodzieży żeńskiej, aby przygotować ją do spełniania obowiązków w nowym zmienionym układzie stosunków.

O pieśni i muzyce ludowej jako czynnikach wychowawczych w szkole wiejskiej pisze A. Tachezi w artykule „Volkslied und Spielmusik in der Landschule", a jak można wykorzystać elementy zimy na lekcjach rysunków i robót ręcznych, A. Rothe w artykule „Winterhilfe im Zeichen- und Handarbeitsunterricht", dodając szereg ilustracyj prac, wykonanych przez dzieci w różnym materjale.

Nr. 12 (grudzień 1935) H. J. Spiess: Zur Förderung der Heimatidee — mówi o pielęgnowaniu w szkole idei ojczyzny i budowania na jej tle wychowania obywatelskiego.

Bardzo ciekawy artykuł Fr. Vogla: Brauchtum und Schule — o wykorzystaniu zwyczajów związanych z Bożem Narodzeniem, jak chodzenie z gwiazdą i „herody", w szkole. Autor podaje szereg ilustracyj z urządzanych tego rodzaju imprez w swojej klasie.

Poza tem znajdujemy kilka artykułów na temat nowych programów w szkołach austrjackich i wzory lekcyj, oraz artykuł R. Rothego o 15-letniej malarce tyrolskiej, Butterlich i załącza jej prace.

H. Bolek: Wir gedenken der hungernden Vögel und basteln Futterkästchen — omawia opiekę nad głodującemi ptakami w zimie i podaje modele karmików, a R. Scheider: Volkskunst in der Heimatbildermappe — pisze o wykorzystaniu motywów lokalnych sztuki ludowej na zajęciach w szkole.

W tym ostatnim numerze 85 rocznika znajdujemy oprócz tego interesujący dział muzyczny i gimnastyczny, oraz bogaty dział sprawozdawczy.

Nr. 1 (styczeń 1936). Rok LXXXV. W artykule wstępnym rozważa prof. E. Bichlbauer, w związku ze 190 rocznicą urodzin wielkiego pedagoga szwajcarskiego Pestalozzi'ego, jego zasługi położone na polu wychowania ludu i wskazuje, że pisma Pestalozzi'ego stanowią niewyczerpaną skarbnicę dla pedagoga i męża stanu, którzy kształtują życie społeczne. Dla Pestalozzi'ego bowiem umoralnienie jednostki i społeczeństwa było najwyższym ideałem. Od Pestalozzi'ego — kończy autor swój artykuł — może przyjść moralne odnowienie jednostki i społeczeństw powojennych.

O akademjach szkolnych i ich znaczeniu wychowawczo-dydaktycznem pisze dr. Gertruda Herzog-Hauser w art. p. t.: Eine Schülerakademie und ihre pädagogisch-didaktische Auswertung.

Dr. Fr. Wollmann (Der Fremdsprachunterricht in der neuen Hauptschule) zaznajamia nas ze stanem nauczania języków obcych w szkołach austrjackich, w których oprócz języka francuskiego, angielskiego i włoskiego uczą także języków mniejszości narodowych w Austrji.

Dr. Fr. Swoboda (Die Aufgaben des naturkundlichen Unterrichtes nach dem neuen Hauptschullehrplan) omawia zadania przyrody, jakie temu przedmiotowi nakreślają nowe programy austrjackie.

Poza tem szereg artykułów godnych uwagi: A. Schultes: Von der Arbeit des Heimatforschers. Dr. K. Hareiter: Ein Kunsterlebnis im Kulturgebiet Renaissance. H. Müller: Schneefall — o możliwościach wykorzystania motywów zimowych na lekcjach rysunków. J. Laubmayer: Fiskartorpet — das schwedische Schimuseum.

Wkońcu zestawienie statystyczne szkół na terenie m. Wiednia i recenzje nowości pedagogicznych.

Konrad Szostak (Pińsk)

Wydawca i redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Drukarnia Pedagogiczna w Poznaniu.